

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
NO ENSINO SECUNDÁRIO

**Uma Missão (Im)possível:
A Empatia Histórica e a História das Mentalidades e
do Quotidiano como motivação para a aprendizagem
da História**

Ana Catarina Lebres Lopes

M

2023



Ana Catarina Lebres Lopes

**Uma Missão (Im)possível:
A Empatia Histórica e a História das
Mentalidades e do Quotidiano como
motivação para a aprendizagem da História**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2023

Ana Catarina Lebres Lopes

Uma Missão (Im)possível: a Empatia Histórica como motivação para a aprendizagem para a Aprendizagem da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da Universidade).

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da Universidade).

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da Universidade).

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores.

Para o avô Justiniano...
Para os meus pais e irmã.

Sumário

Declaração de Honra	3
Agradecimentos	4
Resumo	6
Abstract.....	7
Índice de Figuras	8
Índice de Quadros	9
Índice de Gráficos.....	10
Lista de abreviaturas e siglas	11
Capítulo I: Enquadramento Teórico	17
Planeamento da Missão: “ <i>As coordenadas</i> ”	18
1. “O Foco da Missão”: Motivar os alunos para o Passado (e, logo, para a História)... 21	
1.1. A Motivação no processo de Ensino-Aprendizagem	21
1.2. A Motivação na (e para) a Aprendizagem da História.....	31
2. “A Estratégia da Missão” – Aproximar os alunos do Passado (e, logo, da História)	39
2.1. A Empatia Histórica – conceito, evolução e contributos	39
2.2. O papel da Empatia Histórica na motivação dos alunos para a aprendizagem de História	48
3. “O Recurso da Missão”: A História das Mentalidades e a História da Vida Quotidiana	55
3.1. A História das Mentalidades e a História da Vida Quotidiana – uma análise conceitual.	55
3.2. O lugar da História das Mentalidades e da Vida Quotidiana nas Aprendizagens Essenciais e no manual escolar adotado.....	63
Capítulo II: Estudo de Caso.....	71
“A Armadilha” na execução da Missão	72
1. “O meio de ação”: Contextualização da intervenção.....	73
2. Informação ultrassecreta”: Caracterização dos recrutas	77
3. “Relatório Final da Missão”: Metodologia e apresentação, análise e interpretação dos resultados	84
3.1. “Desvios de Percurso”: Inquérito por questionário	86
3.1.1. A escolha do Inquérito por questionário	86

3.1.2.	Aplicação em contexto de sala de aula.....	89
3.1.3.	Os principais resultados	91
3.2.	“Tentativa de salvamento”: Dossiês Temáticos e a Narrativa Histórica.....	107
3.2.1.	A escolha e contextualização da atividade da intervenção	108
3.2.2.	Os Dossiês temáticos.....	111
3.2.2.1.	As características e estrutura geral dos Dossiês Temáticos	113
3.2.2.2.	Dossiê: A Alimentação na Idade Média	119
3.2.2.3.	Dossiê: A Moda na Idade Média	120
3.2.2.4.	Dossiê: A Habitação na Idade Média	122
3.2.2.5.	Dossiê: As Distrações na Idade Média	123
3.2.2.6.	Dossiê: A Família e os afetos na Idade Média	125
3.2.3.	A Narrativa Histórica	127
3.2.4.	A aplicação da atividade em sala de aula.....	131
3.3.	“O Derradeiro resultado”: uma reflexão em conjunto.....	143
3.3.1.	A escolha do instrumento de recolha de dados.....	144
3.3.2.	A Reflexão em conjunto	149
	“Missão Cumprida?”: Considerações Finais.....	164
	Referências Bibliográficas.....	169
	Anexos.....	181

Declaração de Honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 15 de setembro de 2023

Ana Catarina Lebres Lopes

Agradecimentos

À Professora Doutora Cláudia Ribeiro que, além de docente e orientadora deste relatório, é uma inspiração enquanto pessoa e Professora. Agradeço o rigor com que orientou o meu percurso nestes últimos dois anos e o carinho e disponibilidade que sempre demonstrou nos momentos mais críticos do meu mestrado. A professora foi uma peça-chave na construção de uma Ana Catarina mais confiante das suas capacidades e, por isso, agradeço ter-me ajudado não só a crescer academicamente, mas também enquanto ser humano. Obrigada pela dedicação e por me mostrar o que é ser Professora com “P” grande!

À professora Isabel Queirós, pela pessoa e profissional que é! Sou-lhe eternamente grata por ter aceitado entrar nesta aventura comigo, mesmo que “às cegas” e sem saber o que esperar, e por ter sido uma “mãe adotiva” no início da prática profissional. Agradeço a palavra de alento nos momentos mais desanimadores, a disponibilidade total e a amizade. Obrigado por me apoiar, desde o 10.º ano, e por ser responsável pela consolidação do “bichinho” da História em mim! Foi a melhor professora que tive a felicidade de encontrar na escolaridade obrigatória e uma grande inspiração para seguir a docência! Obrigada por tudo!

Ao Professor Doutor Pedro Pereira, supervisor da minha Iniciação à Prática Profissional, pelas sugestões, conselhos e rigor. Obrigada pela disponibilidade e cuidado!

À Escola Secundária da Boa Nova e a todos os professores e funcionários que me receberam de braços abertos. Agradeço o carinho e respeito com que sempre me trataram.

Aos meus queridos pais por todo o amor, carinho e paciência em todas as fases da minha vida e, em especial, nesta que termina. Por me terem sempre proporcionado tudo o que estava ao vosso alcance e me permitirem conquistar os sonhos que ambiciono. A vocês, pais, que são o meu maior exemplo, que me ensinam todos os dias o que é Ser Pessoa, obrigada por me apoiarem incondicionalmente e por serem o abrigo nos meus dias mais chuvosos.

À minha irmã, Inês, pela paciência e cumplicidade em todos os momentos da vida. Por todas as noites mal dormidas e pelas horas infindáveis em que confidenciei os meus receios e tormentos, um obrigado sincero!

À tia Palmira pela disponibilidade, apoio e conselhos durante a minha formação académica e profissional. Pelo exemplo de pessoa e de Professora que é!

À “minha” Joana pela amizade incondicional, pelo companheirismo nos bons e maus momentos. Seremos sempre o “Roque e amiga”! À Tetty pelo apoio em todos os problemas logísticos que surgiram – não sei o que teria sido de mim! Obrigada pela amizade e pela palavra reconfortante. E, por fim, à Catarina pela serenidade que sempre transmitiu – São as minhas “três da vida airada”.

Aos meus amigos “de fora” – entenda-se fora do meio académico – por todo o apoio e pelos constantes *boosts* de confiança.

Aos meus colegas de mestrado pelos momentos de partilha, de aprendizagem e de solidariedade e, em especial, ao Diogo pelo companheirismo e por ser um excelente parceiro de grupo!

E, por último, aos “meus meninos”, como carinhosamente os tratava, por me terem acolhido e respeitado neste desafiante ano de estágio. Obrigada por terem sido “os meus primeiros”!

Resumo

A atualidade é caracterizada por constantes transformações que afetam todas as áreas da vida humana, inclusive, a Educação, o que pressupõe a existência de inquietações e obstáculos que são necessários ultrapassar. Perante um contexto educacional desafiante, complexo e heterógeno, a motivação dos alunos constitui um dos mais importantes desafios que os professores combatem diariamente. Atentando a esta situação, o presente relatório de estágio tem como principal tema a motivação dos alunos para a aprendizagem da História.

Por conseguinte, a partir da questão orientadora da investigação-ação *“Será que ao aproximar os alunos ao Passado, através da Empatia Histórica e da História das Mentalidades e da Vida Quotidiana, a sua motivação para a aprendizagem da História aumenta?”*, procura-se, com duas turmas do 10.º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, compreender qual o papel da motivação na (e para) a aprendizagem da História; perceber se o desenvolvimento da Empatia Histórica influencia a motivação para a aprendizagem; avaliar se as estratégias com recurso à História das Mentalidades e à História da Vida Quotidiana potenciam uma aprendizagem efetiva da História; e procura-se, ainda, compreender se o desenvolvimento da motivação dos alunos possibilita uma aprendizagem mais significativa.

Tendo em vista a resposta aos objetivos deste estudo, foi necessário apostar numa metodologia e instrumentos de trabalho diversificados. Destarte, aplicou-se uma única atividade de aprendizagem, que se desdobrou em duas grandes partes: a análise de dossiês temáticos e a escrita de uma narrativa histórica, sendo que para recolher os dados imprescindíveis à investigação, se utilizou um inquérito por questionário, a observação direta do trabalho em grupo, aquando da análise dos dossiês, a ficha de trabalho da narrativa histórica e uma reflexão em conjunto.

Os resultados obtidos no final da nossa intervenção revelam que, embora a motivação dos alunos seja um fenómeno difícil de trabalhar em sala de aula, a verdade é que não é impossível!

Palavras-chave: Motivação; Empatia Histórica; História das Mentalidades; História da Vida privada.

Abstract

Today's world is characterised by constant transformations that affect all areas of human life, including education, which means there are concerns and obstacles that need to be overcome. Faced with a challenging, complex and heterogeneous educational context, student motivation is one of the most important challenges that teachers face on a daily basis. With this in mind, the main theme of this report is motivating students to learn history.

Therefore, based on the guiding question of the action research, "*Does bringing students closer to the past, through Historical Empathy and the History of Mentalities and Everyday Life, increase their motivation to learn history?*", the aim is, working with two 10th-grade classes in the Languages and Humanities course, to understand the role of motivation in (and for) learning History; to understand whether the development of Historical Empathy influences motivation for learning; to assess whether strategies using the History of Mentalities and the History of Everyday Life promote effective learning of History; and to understand whether the development of student motivation enables more meaningful learning.

In order to meet the objectives of this study, it was necessary to use a diversified methodology and working tools. Thus, a single learning activity was applied, which was divided into two main parts: analysing thematic dossiers and writing a historical narrative. To collect the data needed for the research, a questionnaire survey was used, as well as direct observation of group work when analysing the dossiers, the historical narrative worksheet and a joint reflection.

The results obtained at the end of our intervention show that although student motivation is a difficult phenomenon to work on in the classroom, the truth is that it's not impossible!

Key-words: Motivation; Historic Empathy; History of Mentalities; History of Everyday Life.

Índice de Figuras

Figura 1: Entrada principal da Escola Secundária da Boa Nova	73
Figura 2: A Escola Secundária da Boa Nova e o meio envolvente.	77
Figura 3: Resposta R1 _A à questão "Sentes-te motivado para o estudo da História?"	98
Figura 4: Exemplos de respostas que demonstram a indecisão dos alunos.....	98
Figura 5: Capa do Dossiê "A Habitação na Idade Média".	114
Figura 6: Iluminuras no Dossiê "As Distrações na Idade Média".	116
Figura 7: Ilustrações do Dossiê "A Moda na Idade Média"	116
Figura 8: Imagem de uma reconstituição histórica no Dossiê "As Distrações na Idade Média".	116
Figura 9: Fotografia de uma escultura jacente no Dossiê "A Moda na Idade Média".	116
Figura 10: Q.R. Code de acesso a um recurso audiovisual sobre a refeição de um camponês no Dossiê "A Alimentação na Idade Média".	117
Figura 11: Exemplo de heráldica das famílias medievais portuguesas, apresentada no Dossiê "A Família e o Afeto na Idade Média".	126
Figura 12: Tabela preenchida sobre o Dossiê "As Distrações na Idade Média" pelo grupo da Turma 007.....	135
Figura 13: Resposta do grupo da Turma 007 à questão "Caracteriza brevemente a alimentação medieval" do Dossiê "A Alimentação na Idade Média".	137
Figura 14: Slide retirado da apresentação PowerPoint de um dos grupos de trabalho da Turma Kingsman e que mostra o cuidado estético e a utilização adequada de documentos iconográficos.	139
Figura 15: Slide retirado da apresentação PowerPoint de um dos grupos de trabalho da Turma Kingsman e que demonstra a utilização de textos curtos, simples e diretos e o uso de ilustrações.	139
Figura 16: Escudo de Armas da Família Lopes.....	142
Figura 17: Escudo de armas polaco.....	142
Figura 18: Escudo de armas da Família Osório.....	142
Figura 19: Escudo de armas ficcional da Família Vene e personagem principal.....	142

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modelo de Progressão de Ideias de Ashby e Lee	52
---	-----------

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição, por género, das Turmas 007 e <i>Kingsman</i>	79
Gráfico 2: Distribuição, por idades, das Turmas 007 e <i>Kingsman</i>	79
Gráfico 3: Número de alunos com SASE na Turma <i>Kingsman</i>	81
Gráfico 4: Distribuição das respostas à questão "Frequentas o curso que querias?".	91
Gráfico 5: Distribuição das respostas à questão "Gostas da disciplina de História A?".	92
Gráfico 6: Distribuição das respostas à questão "Consideras a disciplina de História A importante para o teu futuro?".	96
Gráfico 7: Distribuição das respostas à questão "Sentes-te motivado para o estudo da História?".	97
Gráfico 8: Distribuição das respostas à questão "Qual dos seguintes temas mais gostas em História A?".	101
Gráfico 9: Distribuição das respostas á questão "Qual dos seguintes temas gostas menos em História A?".	102
Gráfico 10: Distribuição à questão "Que tipo de recursos didáticos mais aprecias?". .	105

Lista de abreviaturas e siglas

AE.....	Aprendizagens Essenciais
ESBN.....	Escola Secundária da Boa Nova
INE.....	Instituto Nacional de Estatística
PASEO.....	Perfil do Aluno á Saída da Escolaridade Obrigatória.
PEE.....	Projeto Educativo de Escola
SASE.....	Serviço de Ação Social Escolar
TAC.....	Teoria da Atribuição Causal
TAD.....	Teoria da Autodeterminação

“A Missão (Im)possível”: uma introdução

A contemporaneidade é iminentemente caracterizada por constantes vicissitudes a nível económico, político e social que, indubitavelmente, instigam para a diferença, para a diversidade e, até mesmo, para a complexidade dos vários setores e áreas da vida humana. Se tivermos em consideração o caso específico da Educação, naturalmente, depreendemos que, cada vez mais, se pressupõe um conjunto de inquietações, mudanças e obstáculos que são necessários compreender e ultrapassar. Num contexto educacional desafiante, complexo e heterogéneo – como aquele que acabamos de descrever – o interesse e a motivação dos alunos constituem dois importantes e vigentes desafios com que os professores se debatem diariamente.

As adversidades mencionadas têm, efetivamente, implicações diretas na qualidade do empenho do discente na sua formação. De facto, parte-se do pressuposto que “o aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem” (Alcará & Guimarães, 2007, p.177). Por sua vez, tal como afirmam Boruchovitch e Bzuneck – dois relevantes autores em Psicologia Educacional –, a ausência de motivação representa uma significativa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem (2004, p.13), o que influencia os resultados alcançados. Assim sendo, podemos, seguramente, declarar que a motivação se revela um elemento essencial para explicar a resistência e o rendimento escolar dos discentes.

A respeito do enunciado e conscientes de que a História não constitui uma exceção à norma, verificámos uma constante oposição dos alunos a esta disciplina. Esta situação pode ser atestada, por exemplo, pelo número reduzido de jovens a ingressar no curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, dado que, segundo os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, apenas 27,8% (54 514 alunos) dos alunos a frequentar o Ensino Secundário em Portugal Continental, no ano letivo de 2020/2021, frequentavam o curso de Línguas e Humanidades¹ (*Infoescolas*, 2022) – o que pode sustentar, igualmente, a ideia de que não corresponde ao curso científico-humanístico mais apelativo. Aliás, ao longo de todo o percurso na escolaridade obrigatória, deparámo-

¹ As referências ao ano letivo de 2020/2021 prende-se com o facto de ainda não terem sido disponibilizados os dados estatísticos para os anos letivos seguintes.

nos com este quadro. Por diversas vezes ouvimos colegas comentarem reiteradamente que a História era uma “seca”, que não gostavam da disciplina, que não se sentiam motivados para o seu estudo – inquietação que pessoalmente nos acompanha desde que ingressamos no Mestrado em Ensino de História.

Face a este cenário preocupante, quando foi altura de pensar e selecionar o tema que iria reger o presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a escolha revelou-se clara. Assim, tivemos em consideração a observação direta das aulas das duas turmas de 10.º ano de escolaridade do núcleo de estágio e as conversas informais com os respetivos alunos, em que nos apercebemos que a realidade experienciada enquanto alunas não se alterou, visto que uma parte significativa mostrou, de uma forma transparente, não gostar da disciplina de História A. A partir deste momento e reconhecendo que não é fácil motivar os jovens para a aprendizagem, concebemos como Missão, contrariar a constatação expressa. A Missão a que nos propomos parece, assim, à primeira vista, impossível, mas partimos com o princípio de que sempre que tentámos, torna-se cada vez mais possível!

Uma vez que se trata de um relatório de estágio que envolve investigação educacional, considerámos que não devíamos basear-nos somente em conversas informais e na recolha de opiniões e de comentários dos alunos no domínio da oralidade. Neste seguimento e cientes de que, à semelhança do que acontece em qualquer área de investigação, os projetos e as hipóteses ganham maior sentido quando existem números a sustentá-las, optámos por aplicar um inquérito por questionário totalmente anónimo e que permitisse atestar a ideia inicial que os alunos das duas turmas transmitiram – a produção do questionário obedeceu a todas as indicações necessárias para assegurar a sua correta utilização e análise.

À vista das informações avançadas, procurámos analisar os resultados do inquérito na tentativa de, antes de mais, compreender o motivo pelo qual, num intervalo de tempo de aproximadamente um mês e meio, os alunos que resistiam à disciplina de História A, agora respondessem, embora sem justificarem ou de forma muito vaga, que gostavam. Ademais, apesar dos alunos alegarem que gostam da disciplina e alguns afirmarem que se sentem motivados para o seu estudo, os resultados obtidos no 1.º período contestam esta afirmação, desde logo, porque se verificaram 13 negativas e 27

classificações inferiores a um nível de desempenho bom (14 valores) entre os 48 alunos da amostra.

A par da argumentação desenvolvida, se atendermos aos vários estudos no campo da Psicologia da Educação que defendem e comprovam o já mencionado princípio de que a questão motivacional é determinante para a obtenção de notas escolares mais elevadas e para uma melhor adaptação escolar (Skinner, Wellborns & Connell, 1990, citados por Lemos, 1996, p. 39), compreendemos que a criação de uma “cultura de atuação na escola poderá ser o pilar essencial para a ação de aprender” (Lourenço & Paiva, 2010, p.139). Atentando no enunciado, devemos esclarecer que mesmo que os alunos digam gostar de História e sentirem-se motivados para o seu estudo, procurámos desafiar essa Motivação e conduzi-los a realizar uma aprendizagem significativa da História. Assim, decidimos focar-nos não só na promoção da Motivação dos alunos, mas também nos resultados dessa Motivação, ou seja, na aprendizagem efetiva da História. Assim, em consonância com as premissas anunciadas, regressámos ao nosso pensamento inicial e estabelecemos, definitivamente, como nossa Missão, a motivação dos alunos para a aprendizagem efetiva da História.

A partir deste momento, para conseguirmos executar a Missão revela-se imprescindível encontrar estratégias e recursos que possibilitem concretizar o seu propósito. Contudo, em virtude de um imensurável número de possibilidades, que poderiam passar, por exemplo, pelo uso de estratégias mais informatizadas, de filmes, do sentido de humor ou da música, questionamo-nos: *o que é que enquanto alunas e estudantes nos motivava para a aprendizagem da História?* Rapidamente percebemos que era, sobretudo, o aproximar ao Passado, isto é, o conhecermos além dos eventos e personalidades históricas que contemplavam os conteúdos programáticos. Ao aproximarmo-nos dos agentes históricos no seu tempo, ao conhecer a sua forma de pensar e interagir, os seus costumes e comportamentos (História das Mentalidades), a sua vida “mais” privada, a sua família ou o seu quotidiano (História da Vida Quotidiana), a aprendizagem da História tornava-se mais acessível.

A História não deve ser encarada pelos alunos como distante, mas sim despertar um sentimento de admiração e curiosidade, através da aproximação ao Passado e a forma mais poderosa para o conseguir é através da Empatia Histórica (Boruchovitch & Bzuneck, 2004, p.18). No seguimento do referido são vários os autores que corroboram a ideia de

que a utilização de tarefas comprometidas com a Empatia Histórica em sala de aula potencia o interesse e a motivação do aluno em contexto escolar (Brooks citada em Ellenwood, 2018, p. 91).

Aproximar os alunos ao Passado através da Empatia Histórica implica, tal como mencionamos, conhecer como os agentes históricos viviam, se comportavam ou pensavam, pelo que consideramos que a História das Mentalidades e a História da Vida Quotidiana são os domínios desta área que melhor servem o nosso propósito.

Tendo em consideração que a aproximação ao Passado pode constituir uma estratégia impulsionadora do interesse e motivação para a disciplina, a questão de partida que o presente trabalho pretende responder é:

- Será que ao aproximar os alunos ao Passado, através da Empatia Histórica e da História das Mentalidades e da Vida Quotidiana, a sua motivação para a aprendizagem da História aumenta?

Ainda que o ‘preâmbulo’ patenteado se revele extenso, consideramos de máxima necessidade apresentá-lo, uma vez que permitiu não só explicar o percurso que conduziu à seleção do tema do presente relatório e sua respetiva relevância, como também assegurou a apresentação da questão de partida que impulsionou o desenvolvimento deste trabalho. Posto isto, tornou-se premente indicar os principais objetivos que caracterizam esta investigação. Assim, pretende-se, acima de tudo, compreender se a aproximação dos alunos ao Passado, a partir da estratégia e dos recursos selecionados, motiva para a disciplina e possibilita uma aprendizagem mais significativa. Todavia, este objetivo de índole mais geral desdobra-se em outros mais específicos:

- Compreender o papel da motivação na (e para) a aprendizagem da História.
- Perceber se o desenvolvimento da Empatia Histórica influencia a motivação para a aprendizagem da História.
- Avaliar se as estratégias com recurso à História das Mentalidades e à História da Vida Quotidiana potenciam uma aprendizagem efetiva da História.
- Compreender se o desenvolvimento da motivação dos alunos, possibilita uma aprendizagem mais significativa.

A fim de concretizar a Missão incumbida procurámos conceber como instrumentos de recolha e análise de dados, o já referido inquérito por questionário aplicado no início do ano letivo e uma reflexão conjunta no final da intervenção. A par

destas ferramentas de investigação, pretendemos, de igual modo, desenvolver uma experiência de aprendizagem que implique e promova o desenvolvimento da Empatia Histórica em sala de aula e que, concomitantemente, incida na exploração da História das Mentalidades e na História do Quotidiano.

Por último e de forma a priorizar um discurso lógico e coerente, o presente relatório de estágio encontra-se estruturado em dois capítulos que correspondem às duas grandes fases da nossa Missão. Assim, o primeiro capítulo – referente ao enquadramento teórico do tema – corresponde ao Planeamento, no qual serão apresentados: o “Foco da Missão”, a saber, a importância da Motivação no processo de ensino-aprendizagem e na História; a “Estratégia da Missão”, no qual se explorará a questão da Empatia Histórica; e por fim, os “Recursos da Missão”, ou seja, a História das Mentalidades e a História da Vida Quotidiana. Por sua vez, o segundo capítulo – relacionado com o estudo de caso – será a fase de Execução da Missão, no qual procuraremos contextualizar a nossa intervenção, procederemos a uma caracterização da amostra e apresentaremos o relatório final da Missão. Neste último, mencionaremos os instrumentos de recolha de informação utilizados e, simultaneamente, apresentaremos os principais resultados da investigação, pelo que pretendemos discutir e refletir sobre a informação recolhida ao longo do nosso relatório. Para concluir, no final iremos sintetizar os resultados obtidos a fim de responder à questão orientadora do presente trabalho e aos objetivos que a sustentam. Simultaneamente, apresentaremos algumas considerações finais sobre as potencialidades e limitações do nosso estudo e levantaremos algumas questões/recomendações para futuras investigações.

Perante o quadro traçado consideramos reunidas as condições necessárias para progredir com o nosso relatório de estágio e contribuir, de alguma forma, para o combate contra um dos grandes desafios dos professores de História. Neste sentido, convido o leitor a acompanhar-nos nesta Missão quase impossível que pretendemos ver concluída com sucesso.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

Planeamento da Missão: “As coordenadas”

Em qualquer Missão, seja “normal”, ultrassecreta ou (quase) Impossível – em boa verdade como aquela que temos “em mãos” – a primeira etapa que antecede qualquer esforço ou deslocação para o “terreno” é o *Planeamento* organizado e cuidado de todos os passos, caminhos e direções que teremos de assumir para concluir aquilo a que nos propusemos. Neste contexto, julgamos ser impreterível fornecer ao leitor as coordenadas necessárias para que consiga acompanhar-nos na nossa Missão – daí que tenhamos decidido codesignar este primeiro capítulo do relatório de “*As coordenadas*”.

No seguimento do enunciado, considerámos de veemente interesse esclarecer alguns pormenores e justificar algumas das opções tomadas que culminaram na elaboração do presente enquadramento teórico. Assim, num momento em que o leitor já teve a oportunidade de perceber qual a Missão e os seus principais objetivos, revela-se essencial, antes de mais, informar que esta corresponde a um relatório de estágio que, tal como aclarado anteriormente, foi sendo pensado e construído ao longo do ano letivo e à medida que as necessidades surgiram. Por este motivo, mostrou-se um percurso sinuoso, com altos e baixos e com alguns contratempos e imprevistos que foram sendo ultrapassados e contornados.

Face ao cenário exposto, o *Planeamento da Missão* é composto, aparentemente, por elementos que parecem não ter qualquer ligação entre si e, por conseguinte, parecem ser explorados de modo estanque. No entanto, rapidamente perceberemos que não é esse o caso e que existe uma justificação lógica e conseqüente que explica o nosso pensamento ao relacionar as quatro componentes do enquadramento teórico, a saber: a Motivação escolar, a Empatia Histórica e a História das Mentalidades e a História da Vida Privada, considerando-os os conceitos-chave do presente relatório. Por estas razões, podemos avançar, desde já, que este constitui um trabalho inovador, pois congrega temáticas que não foram ainda trabalhadas conjuntamente.

Após estabelecermos que a Motivação dos alunos para a aprendizagem de História seria o nosso grande desígnio, tornou-se indispensável encontrar estratégias e recursos que possibilitassem alcançá-lo. A Motivação académica, tal como acreditamos ser um conhecimento adquirido, deve ser estimulada a partir de atividades de aprendizagem que suscitem o interesse e a curiosidade dos alunos. Este objetivo poderá ser atingido através, por exemplo, de tarefas inovadoras e diferentes – e que, portanto,

inicialmente incitam para um sentimento de entusiasmo – ou, ainda, atividades que por si só e pelos conteúdos programáticos que abrangem se aproximam dos alunos e, por isso, são relevantes e interessantes para estes.

Neste sentido, procurámos indagar sobre técnicas que introduzissem, de alguma forma, a aproximação ao Passado, sendo que verificámos que a Empatia Histórica era uma das estratégias que melhor ia ao encontro da nossa intenção. Aliás, Sara Brooks – especialista no âmbito do Ensino da História – comprovou em diversos trabalhos que o uso da Empatia Histórica em sala de aula reflete-se num aumento da motivação e interesse pela História e potencia a performance do aluno em contexto escolar (Brooks, 2011 citada em Ellenwood, 2018, p. 91). Em conformidade com a autora, vários especialistas da psicologia da Educação confirmaram que atividades de *role-playing*, isto é, atividades em que os discentes se percecionem como sendo os próprios agentes históricos, são também estratégias de motivação eficazes (Buzneck, 2010, p. 26). A par do enunciado, também Jean Didier Wolfromm indica que saber “como viviam os homens o dia a dia. Os desconhecidos, aqueles de quem nunca se fala, que não são célebres” (Le Goff, 1986, p. 65) aproxima o passado e a atualidade e viabiliza, ainda, uma compreensão mais significativa do mesmo, na medida em que garante a exploração de temas que nos parecem algo secundarizados nas aulas de História. No fundo, procuraremos motivá-los, talvez, da forma mais difícil, ao pretender mostrar-lhes que a História “pura e dura”, mesmo que seja estudada com “sangue, suor e lágrimas”, pode ser apaixonante!

Uma vez justificada a escolha da Empatia Histórica, importa fundamentar a nossa opção para os recursos da Missão: a História das Mentalidades e a História da Vida Privada. Assim, uma das razões que melhor sustenta a escolha destes recursos e que já foi também brevemente aludida, prende-se, desde logo, com o que vários historiadores como Georges Duby, Phillipe Ariés, Jacques Le Goff (1986), Jean-Didier Wolfromm (1977) e Maria Helena Coelho (2014) – num panorama nacional – afirmam sobre as mentalidades e os conteúdos da vida quotidiana enquanto assuntos atrativos, que desafiam e instigam a curiosidade do Homem na atualidade. De facto, tal como concebemos anteriormente, na nossa perspetiva, ao analisarmos as mentalidades e a vida quotidiana, aproximamo-nos das pessoas comuns do passado, das suas crenças, emoções e perspetivas do mundo, tornando, assim, a História mais humana e, por conseguinte, mais acessível e significativa.

Numa linha de raciocínio análoga, Wolfromm afirma mesmo que o ser humano, por natureza, gosta de conhecer o passado e procura perceber e indagar sobre questões encaradas como pontuais e, até mesmo, banais, mas muito reveladoras de qualquer período da História. Assim, segundo o autor, a curiosidade que é experimentada em cada uma das perguntas, procede do mesmo “instinto que nos dá vontade de ler as cartas dos outros ou de conhecer os mexericos da História” (Wolfromm, 1977, p. 66). Neste sentido, ao desvendar “o correio do passado, nós somos como *voyeurs*, (...) nós dobramos, triplicamos a nossa vida, igualmente tão quotidiana!” (Wolfromm, 1977, p. 68). Aliás, segundo José Mattoso (2011), o oculto, o íntimo e o doméstico, sempre atraíram a atenção “de um público ávido de sensações novas e excitado pela eventualidade de deparar com transgressões secretas” (p. 9).

Por fim, devemos ainda mencionar que Phillipe Ariés (1986) complementa as explicações sugeridas, justificando e relacionando a atratividade das mentalidades com a sua capacidade de responder – ou pelo menos de incentivar à reflexão – a inquietações humanas sobre questões como a morte, a família, a afetividade, o sexo ou a religião. Na continuidade da perspectiva de Ariés, Luís Miguel Duarte (1986) corrobora a sua ideia atestando que as atitudes perante a vida ou face à morte, os sentimentos, as emoções, a família, a religião, o inconsciente, alteraram-se e levantaram questões que até ao momento eram consideradas tabu (Duarte, 1986, p. 85) e, como tal, os Homens vão procurar na História da génese e da evolução dessas estruturas ou valores, explicações para as dúvidas experienciadas.

Tendo em consideração todas as razões elencadas, considerámos estarem esclarecidos e fundamentados os motivos que nos conduziram a selecionar não só a Empatia Histórica enquanto estratégia de motivação, mas também os dois domínios² da História referidos como os melhores recursos para concretizar a nossa grande Missão de motivar os alunos para a aprendizagem neste âmbito disciplinar.

No fundo, pretendemos que o leitor após esta extensa, mas necessária, introdução do enquadramento teórico, compreenda que ainda que não seja possível explorar de modo interligado e complementar os três grandes temas que pautam o

² Quando empregamos a utilização do termo “Domínios”, pretendemo-nos referir aos vários campos temáticos privilegiados pelos historiadores. Neste caso em particular, às Mentalidades e ao Quotidiano.

presente relatório de estágio, a verdade é que existiu um pensamento fundamentado e coerente por detrás de todas as decisões que nos conduziram a este momento.

1. “O Foco da Missão”: Motivar os alunos para o Passado (e, logo, para a História)

1.1. A Motivação no processo de Ensino-Aprendizagem

Atentando ao discurso introdutório do presente relatório de estágio, facilmente identificamos que a primeira etapa da nossa Missão se prende inevitavelmente com o seu minucioso *Planeamento*, isto é, com a preparação cuidada e rigorosa de todos os procedimentos necessários para concretizar o nosso propósito – entenda-se, aqui, planeamento como o enquadramento teórico que sustenta a compreensão da temática em estudo e que possibilita o acesso a informações suscetíveis de contribuírem para uma resposta científica às questões que conduzem a nossa Missão. Neste seguimento, importa, antes de mais, apresentar o “Foco da Missão”, ou seja, esclarecer qual a essência deste relatório de estágio e, portanto, assim como clarificado na introdução, explorar o conceito de Motivação no contexto educacional.

Tal como assinalado previamente, a hodiernidade é caracterizada por constantes mudanças sociais, económicas, políticas e culturais que promovem a heterogeneidade e complexidade da vida humana. Se considerarmos o caso específico da educação, compreendemos que, em virtude do cenário traçado, cada vez mais se conjectura o surgimento de vicissitudes e obstáculos que são necessários identificar e ultrapassar. Num contexto educacional desafiante, complexo e diverso, o interesse e a Motivação dos alunos constituem-se como dois importantes e vigentes desafios com que os professores se debatem. De facto, num panorama global, um dos maiores desafios da educação do século XXI é o envolvimento significativo dos alunos na aprendizagem (Aslam et al., 2020, p. 2).

Face ao quadro delineado, é premente que a educação progrida. É essencial que a Escola e o ensino acompanhem a evolução da sociedade e, consequentemente, dos alunos e se adaptem às novas realidades. No entanto, a verdade é que os contextos escolares ainda não se adaptaram totalmente às consecutivas transformações na sociedade, “permitindo que a insatisfação e a desmotivação, quer dos alunos quer dos

professores, seja um sentimento constante” (Guinapo, 2018, p. 15) e persistente no decorrer dos anos. Neste sentido, revela-se imprescindível trazer para a aula materiais que proporcionem, imediatamente, explorar e exercitar todos os sentidos dos discentes, de modo a motivá-los e a manter a sua atenção (Carvalho, 2018, p.34).

Uma vez que a Motivação escolar se tem revelado um dos problemas estruturais da educação, “pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa uma queda de investimento pessoal na qualidade da aprendizagem” (Boruchovitch & Bzuneck citados em Vinha, 2009, p. 347), no desenvolvimento do potencial do aluno e no seu percurso escolar (Antunes & Veiga, 2004, p. 526), o conhecimento holístico dos estudos mais recentes na área da psicologia educacional e, em particular, da Motivação académica, revelam-se essenciais para os profissionais da educação. Aliás, os professores têm evidenciado reiteradamente uma acentuada preocupação sobre como motivar os seus alunos desinteressados e/ou apáticos e como manter a atenção e Motivação dos restantes (Bzuneck, 2010, p.13).

Conscientes de que a Motivação é, sem dúvida, um dos desafios mais preocupantes da atualidade educacional, considerámo-lo de séria iminência, antes de mais, a exploração do conceito de Motivação na psicologia e, só após compreendermos o seu papel na natureza humana, avançarmos para o estudo da Motivação em contexto escolar.

O conceito de Motivação constitui uma derivação do latim *Movere/Motivus*, cuja tradução literal é mover ou movimento (Veríssimo, 2013, p. 73). “Motivar”, significa “dar um motivo a”, por isso, a palavra Motivação é constituída pelo vocábulo “motivar” mais o sufixo “ação”, isto é, motivar para a ação. Desta forma, na psicologia estar motivado é mover-se para fazer algo, pelo que de um modo muito simplificado e, até mesmo, vago, a Motivação pode ser concebida como “um impulso que conduz à ação, havendo, portanto, uma orientação para atingir determinado objetivo” (Ferreira, 2011, p. 16). De facto, as várias teorias motivacionais preocupam-se em compreender o que é que impele os indivíduos a se movimentarem em relação a determinada atividade ou tarefa, isto é, a compreender a energização e direção do comportamento da pessoa (Veríssimo, 2013, p. 73). Dessarte, naturalmente depreendemos que o fenómeno da Motivação é muito complexo, uma vez que é individualmente variável.

O carácter interno, pessoal e, até mesmo, impercetível da Motivação humana – visto que só cada pessoa pode sentir e depreender – resulta na perceção ecuménica, mas,

na nossa perspetiva, errónea, de que todos sabemos claramente o que é a Motivação. À vista disso, este termo é frequentemente utilizado em muitos contextos e com diferentes significados, todavia, a sua aceção científica é muito mais diversificada e hermética do que parece inicialmente. A Motivação é estudada há mais de um século pela psicologia, porém não existe ainda uma definição unanimemente aplicada (Sette & Alves, 2021, p. 8). De facto, ao realizarmos a pesquisa para este relatório, constatámos que o conceito de Motivação é difícil de definir univocamente e tem dado origem a uma série de referências, definições e várias teorias motivacionais distintas entre si que, numa tentativa efémera, procuram explicar os motivos que despertam interesse e, consequentemente, influenciam o comportamento humano.

Nesta sequência, conscientes de que a Motivação envolve vários fenómenos emocionais, biológicos e sociais (Guinapo, 2018, p. 19), procuraremos, a partir deste momento, apresentar alguns apontamentos relevantes que, concomitantemente, nos permitam traçar uma definição conceptual e compreender o seu papel na natureza humana.

Nas últimas décadas, têm sido vários os autores que se preocuparam e interessaram pelo estudo da Motivação, como Abraham Maslow, David McClelland ou Edward Deci e Richard Ryan, etc. De acordo com a psicologia motivacional, os dois principais vetores para a concretização de algo são a necessidade e o impulso. Neste sentido, segundo Feliciano Veiga, “as necessidades revelam o défice no indivíduo, sejam elas psicológicas ou fisiológicas. Seguidamente, as necessidades traduzem-se em impulsos que obrigam a algum tipo de movimento, que pode orientar ou afastar de uma meta” (citado em Guinapo, 2018, p. 19).

Tendo em linha de conta o avançado, acreditamos ser pertinente e profícuo começar por apresentar a ressalva empreendida por José Bzuneck (2004) – um dos principais investigadores da atualidade na área da Motivação educacional e, por isso, essencial para a progressão da nossa investigação – que, após contactar com diversas teorias e definições acerca da temática em observação, constatou:

“A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um

comportamento direcionado a um objetivo.” (Bzuneck citado em Todorov & Moreira, 2005, p. 123).

Numa perspectiva consonante, ainda em meados do século XX, certos autores a defenderam ideias semelhantes, como por exemplo, Krench e Crutchfield que afirmam que “Um motivo é uma necessidade ou desejo acoplado com a intenção de atingir um objetivo apropriado.” (citado em Todorov & Moreira, 2005, p. 123) ou Arkes e Garske que referem que “O estudo da motivação é a investigação das influências sobre a ativação, força e direção do comportamento.” (citado em Todorov & Moreira, 2005, p. 123).

Neste seguimento, Motivação é “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (Balancho & Coelho citados em Carvalho, 2018, p. 51) do ser humano e, portanto, “é a total predisposição para começar algo” (Vasconcelos, 2015, p.18). Assim, facilmente percebemos que ao conceito de Motivação está subjacente a noção de um impulso que move e incentiva o indivíduo e que orienta a sua ação num determinado sentido. Dessarte, qualquer definição deveria incluir alguns elementos essenciais: a ideia de processo – pois a Motivação não deve ser nunca percebida como um produto; a ideia de que não pode ser observada diretamente, mas sim inferida a partir de determinados comportamentos (Lourenço & Paiva, 2010, p.133); e, por último, a ideia de envolver sempre três componentes, a saber: o comportamento da pessoa, a sua condição biológica e a circunstância externa (Ray citado em Todorov & Moreira, 2005, p. 122).

Como cremos estar esclarecido, a Motivação pode ser definida de inúmeras formas, sendo que, acerca desta, existem diversas teorias³ que, de alguma forma, procuram explorar as suas vertentes e explicar os fatores que a influenciam. Na sequência do aclarado, podemos citar, primeiramente, a Teoria da Motivação Humana, desenvolvida por Abraham Maslow (1959) – psicólogo do século XX especialista no estudo da Motivação –, que defende a existência de uma hierarquia de necessidades que caracterizam o ser humano, isto é, argumenta que cada indivíduo tem, forçosamente, de realizar uma “escalada” hierárquica de necessidades para atingir o nível máximo da nossa vida, a *auto-realização*. Assim, à medida que os seres humanos vão satisfazendo as suas carências mais elementares, vão subindo na hierarquia, passando a possuir outras cada

³ Uma vez que as várias teorias relacionadas com a Motivação não constituem o âmago do presente relatório de estágio, apenas procurámos explicar brevemente aquelas que considerámos ser essenciais para uma compreensão integral e completa da Motivação humana e da motivação educacional: a Teoria da Motivação Humana de Maslow; a Teoria da Autodeterminação e a Teoria da Atribuição da Causalidade.

vez mais complexas, sendo que as necessidades de nível mais alto são satisfeitas internamente, enquanto as de nível mais baixo são satisfeitas externamente (A. Rodrigues, 2017, p.23). No entanto, é importante clarificar que “esta hierarquia não implica que todos os seres humanos alcancem um sucesso global da satisfação de todas as necessidades” (Norman & Sprinthall citados em Guinapo, 2018, p. 18).

A Teoria da Atribuição da Causalidade (TAC) é uma das teorias mais úteis para o estudo da Motivação e foi desenvolvida, inicialmente, por Fritz Heider, na década de 1960. A TAC alega que “o ser humano empreende todos os esforços necessários para compreender os acontecimentos que vivencia e para tal faz uma diferenciação entre causas que podem ser devidas à pessoa (...) e aquelas que podem ser atribuídas à situação” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 134). No fundo, esta teoria defende a tese de que o indivíduo atribuiu causas pessoais (personalidade, esforço) ou causas externas (expectativas sociais, normas sociais) aos acontecimentos que experiencia e introduz a ideia de que, além dos componentes cognitivos, os componentes afetivos também são parte integrante da Motivação (Antunes & Veiga, 2004, p. 536).

Com a finalidade de compreender o comportamento humano a partir da Motivação, surge um outro estudo, a Teoria da Autodeterminação (TAD) de Edward Deci e Richard Ryan (1985) que sustenta a ideia de que as necessidades humanas de autonomia, competência e relacionamento (Veríssimo, 2013, p. 75) determinam o comportamento do indivíduo. Corresponde, assim, a uma teoria que dá ênfase à Motivação intrínseca e à Motivação extrínseca (Sette & Alves, 2021, p. 8), ou seja, foca-se nos possíveis fatores internos e fatores externos que influenciam a ação do Homem.

Numa aceção mais recente, podemos, ainda, destacar a Teoria do Tempo Futuro – crucial para o estudo da Motivação académica – desenvolvida por Simons Lee, que se relaciona com o grau e o modo como o futuro cronológico impacta o espaço presente do indivíduo (Alcará & Guimarães, 2011, p. 1). Assim, propõe que as conceções de futuro da pessoa influenciam significativamente a sua Motivação e, consequentemente, o seu comportamento.

Algumas das definições e teorias supracitadas fundamentam-se em fatores pessoais e, como tal, internos, enquanto outras referem fatores sociais e ambientais e, portanto, externos. Deste modo, facilmente, percebemos que, apesar da dificuldade em definir o conceito de Motivação, se verifica uma ideia comum em praticamente todos os

estudos: a dicotomia “interno *versus* externo”. De facto, esta representa a principal divisão dos tipos de motivação: intrínseca e extrínseca, a qual iremos aprofundar com maior rigor e solicitude, de seguida, quando explorarmos os tipos de Motivação académica.

Após esta breve tentativa de expor algumas das definições e noções relativas ao termo Motivação, considerámos elementar apresentar a nossa própria perspetiva do conceito, pelo que cremos que a ***Motivação é um estímulo resultante de um conjunto de fatores, internos e externos, que conduzem o indivíduo a um determinado comportamento que, por sua vez, visa um determinado objetivo.***

Por constituir, tal como procurámos demonstrar, um conceito extenso, amplo e complexo e por se tratar de um relatório de estágio da prática supervisionada em ensino, julgamos capital destacar a motivação em ambiente escolar, ou seja, após compreender a Motivação na psicologia, torna-se de substancial importância considerar a Motivação educacional ou a Motivação académica.

À semelhança do que se verificou com o conceito de Motivação na psicologia, também não é possível encontrar ainda uma teoria geral e universalmente aceite sobre a Motivação do aluno. Contudo, assim como referimos no início da nossa argumentação, a temática da Motivação na aprendizagem é uma constante nos ambientes escolares, incentivando professores e restantes profissionais da educação a adaptarem-se às novas circunstâncias e a tornarem-se melhores. Por esta razão, atualmente, mais do que nunca, revela-se impreterível atentarmos nesta questão e procurarmos explorá-la e compreendê-la, visto que, só desta forma, nos encontraremos capazes de combater a desmotivação generalizada dos nossos alunos.

Posto isto, importa salientar que o interesse pelos aspetos motivacionais da aprendizagem é relativamente recente, visto que as teorias tradicionais sobre o tema limitavam a Motivação a uma pré-condição importante, enquanto as investigações contemporâneas já estabelecem que a “relação entre a aprendizagem e a motivação vai além desta pré-condição, é possível observar uma reciprocidade, a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 34). Seguindo este ponto de vista, a Motivação é capaz de clarificar a razão pela qual alguns alunos gostam da vida escolar e procuram aproveitá-la, evidenciando um comportamento adequado e desenvolvendo

todo o seu potencial. E outros, pelo contrário, demonstram total desprezo pela escola e pouco interesse em realizar qualquer atividade, revelando um comportamento pouco responsável (Garrido citado em Lourenço & Paiva, 2010, p. 134).

A par de tudo isto, devemos ressaltar que os vários modelos tradicionais de aprendizagem evidenciavam as características intrínsecas, estruturais e funcionais dos alunos, isto é, as questões cognitivas como os principais “motores” da sua ação face à aprendizagem, pelo que a dimensão afetiva era completamente negligenciada na discussão, “parecendo ignorar-se que a cognição e a afetividade constituem uma mesma unidade funcional, holística e sistémica” (Ribeiro, 2011, p. 1). No fundo, quando falamos em Motivação no contexto educacional temos de ter em atenção que esta é constituída por duas grandes dimensões: a cognitiva e a afetiva. Atualmente é unânime que o desenvolvimento cognitivo se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento social e emocional, sendo que autores mais recentes, como Piaget ou Vygotsky, já apresentam uma visão integradora destas duas dimensões (Ribeiro, 2011, p.1).

A Motivação, tal como esperamos ter esclarecido anteriormente, é individual e só detetável através do comportamento das pessoas. A par destas características, alguns investigadores, como Brophy (1983) e Bzuneck (2010), alertam para o facto de que aplicar noções gerais sobre a Motivação humana em contexto escolar não é adequado, dado que quando falamos em Motivação do aluno, não podemos apenas ter em consideração os princípios gerais da Motivação humana, mas devemos também contemplar os componentes próprios do seu contexto (Brophy, 1983, p. 200). No seguimento da ideia avançada, o autor procura ir mais longe e defende mesmo que a Motivação do aluno difere em muitos aspetos de outros tipos de motivação tipicamente estudados pelos psicólogos. Aliás, anuncia que a maioria das diferenças decorrem do facto de a sala de aula e o espaço escolar, por si só, se constituírem como ambientes de trabalho, onde os alunos têm de lidar com atividades impostas e sujeitas a avaliação, contrariamente ao que acontece na maioria das pesquisas sobre Motivação que são conduzidas em espaços de escolha livre (Brophy, 1983, p. 201).

Tendo em consideração estas advertências e conscientes de que a Motivação se interliga com a aprendizagem, mobilizando esforços mentais, comportamentais e afetivos para atingir o desígnio de aprendizagem proposto (Sette & Alves, 2021, p. 8), rapidamente se percebe que esta área da psicologia tem um papel determinante no processo de ensino-

aprendizagem. Com efeito, a Motivação em contexto escolar movimenta recursos internos e externos e, simultaneamente, permite que o aluno se envolva de forma mais empenhada na aprendizagem. Neste sentido, podemos entender que este conceito, na psicologia educacional, se refere a um conjunto de características pessoais e complexas que visam produzir um comportamento ativo e autorregulado (Sette & Alves, 2021, p. 8). É, precisamente, por isto que devemos encarar a Motivação como um “agente” central no processo de ensino-aprendizagem, enquanto impulsionador para agir, persistir e orientar a ação do aluno, a fim de que este seja bem-sucedido (Veríssimo, 2013, p. 74).

Atendendo ao exposto, naturalmente se percebe que a Motivação tem implicações diretas e inevitáveis no envolvimento do aluno em sala de aula. Para compreender a importância e o papel da Motivação do aluno na sua aprendizagem é interessante utilizarmos a famosa *Metáfora do carro e da gasolina*:

Se considerarmos que cada aluno é um carro, encontraremos seguramente diferentes tipos de carro, com diferentes tipos de competências e habilidades. Mas independentemente dessas diferenças, será necessária gasolina para colocar todos estes tipos de carro em funcionamento. Podemos ter um carro topo de gama que não anda, não porque não é capaz, mas porque não tem gasolina (leia-se motivação) suficiente. Da mesma forma, podemos ter carros mais fracos, que com o depósito cheio de gasolina acabam por chegar mais longe. E à semelhança da gasolina de um carro, também a motivação se desgasta, podendo o depósito estar mais ou menos cheio. E enquanto os alunos não conseguirem encher o seu próprio *depósito motivacional*, os professores são e serão sempre os principais *gasolineiros*.” (Veríssimo, 2013, p. 74).

Considerando a alegoria utilizada para esclarecer o papel da Motivação do aluno na aprendizagem, exige-se, agora, reconhecer que, em contexto de sala de aula, esta se pressupõe a partir de um conjunto de indicadores comportamentais e emocionais que, consequentemente, se referem à intensidade e à qualidade do envolvimento deste.

Os alunos motivados são todos aqueles que quando lhes é dada a oportunidade, tomam a iniciativa, utilizam estratégias eficazes de resolução de problemas, manifestam entusiasmo e interesse pelos conteúdos programáticos, enfrentam desafios, fazem questões e envolvem-se pronta e ativamente na tarefa/atividade, demonstram curiosidade e persistência e, em resultado disso, são alunos que aprendem de forma mais aprofundada

(Lemos, 1996; Veríssimo, 2013). Este tipo de aluno acredita que pode vencer” e, portanto, apresenta crenças de autoeficácia⁴ e autoconfiança mais elevadas (Vasconcelos, 2015, p. 18), procura testar os limites das suas competências e revela, de um modo geral, atitudes positivas perante o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, os alunos desmotivados são passivos, não se esforçam, desistem facilmente diante dos obstáculos, evitam desafios, mostram-se aborrecidos, ansiosos, deprimidos ou, ainda, irritados e, como tal, não aproveitam as oportunidades para aprender (Lemos, 1996; Veríssimo, 2013). Estes alunos podem, num nível extremo de desmotivação, colocar-se à margem da aprendizagem, dos professores e, até mesmo, dos colegas (Lemos, 1996, p. 38) – atitude que se revela muito comprometedora e prejudicial de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência do mencionado, torna-se, uma vez mais, perceptível que a Motivação do aluno é uma condicionante do seu investimento na escolaridade que, por sua vez, conduz ao sucesso escolar. Assim, “a motivação aproxima o sucesso e o sucesso fortalece a motivação” (Vasconcelos, 2015, p. 20), dado que esta auxilia na superação das dificuldades e no aperfeiçoamento das competências. Aliás, segundo Marina Lemos (1996), os alunos mais envolvidos na sua aprendizagem, adaptam-se melhor ao meio envolvente e obtêm um rendimento escolar mais elevado.

Apesar desta explicitação, a verdade é que são vários os estudos acerca da Motivação académica que corroboram a ideia de que se verifica uma redução progressiva e significativa da Motivação do aluno com a idade (Antunes & Veiga, 2004, p. 536). Além disso, através de uma observação direta e recorrente dos alunos em sala de aula é possível aferir a existência de diferenciações de género em relação à Motivação académica: há uma manifestação de interesse maior pelas tarefas escolares por parte das raparigas em comparação com os rapazes. Neste contexto, é, igualmente, viável afirmar que as raparigas se adaptam mais facilmente às exigências das atividades escolares e do professor, pelo que os rapazes evidenciam atitudes de maior independência e alguma

⁴ Para um conhecimento mais aprofundado desta questão consultar: Buzneck, J. A. (2001). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação escolar e no processo de aprendizagem. In Boruchvitch, E. & Bzuneck, J. A. (2010). *A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.^a ed. Petrópolis: Vozes.

rebeldia (Antunes & Veiga, 2004, p. 536) – inclusive, a própria psicologia da educação sustenta esta afirmação em vários estudos⁵.

Após estes esclarecimentos obrigatórios acerca do papel da Motivação na aprendizagem e da importância de termos alunos motivados, interessa, por fim, discernirmos os diferentes tipos de Motivação académica, a que aludimos anteriormente: a Motivação intrínseca e a Motivação extrínseca. Neste sentido, devemos, antes de mais, alertar para o facto de tradicionalmente a orientação intrínseca ser considerada o único mecanismo motivacional eficaz na aprendizagem. No entanto, a investigação recente tem demonstrado que tanto a Motivação intrínseca como a Motivação extrínseca conduzem ao sucesso e ao aproveitamento escolar (Lemos, 1996, pp.48-49).

Segundo um largo conjunto de autores (Maslow, 1959; Brophy, 1983; Lemos, 1996; Moraes & Varela, 2007; Lourenço & Paiva, 2010; Veríssimo, 2013; Sette & Alves, 2021), os alunos podem sentir-se motivados para uma tarefa ou atividade de aprendizagem porque se encontram verdadeiramente interessados em concretizá-la, valorizam-na e daí retiram satisfação ou, em contrapartida, porque estão a ser incentivados por um motivo externo à tarefa/atividade de aprendizagem.

A primeira situação concerne à Motivação intrínseca que está associada precisamente à realização de uma tarefa pelo prazer inerente às características da mesma, ou seja, refere-se à pura satisfação de aprender e de concretizar a aprendizagem. Assim, na investigação educacional, a Motivação intrínseca tem sido vista como facilitadora da aprendizagem, pois viabiliza uma maior atenção e esforço. Deste modo, naturalmente que é percecionada como a grande base da aprendizagem (Veríssimo, 2013; Ribeiro, 2011).

Na segunda condição, estamos perante a Motivação extrínseca, cuja grande diferença se prende com o facto de o aluno se sentir motivado para a realização de uma tarefa/atividade de aprendizagem por razões externas à mesma, isto é, o aluno encontra-se motivado para obter algo exterior à tarefa, como por exemplo, para a obtenção de bons resultados, para receber uma recompensa ou evitar uma punição ou, ainda, para ser valorizado e reconhecido socialmente. No fundo, a Motivação extrínseca está relacionada com a fácil desistência face às dificuldades, o evitamento de desafios e a excessiva dependência de recompensas e reforços (Ribeiro, 2011; Veríssimo, 2013).

⁵ Para aprofundar mais este tema, aconselhamos a leitura de um artigo acessível e claro: Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a Realização de Adolescentes: Perspetiva Cognitivo-Social das diferenças de sexo e de Classe Social. *Cadernos de Consulta Psicológica*. Vol.1, pp. 53-70.

Apesar da Motivação intrínseca ser, como vimos, a base da aprendizagem, esta não se verifica permanentemente nos alunos e, por isso, é necessário envolver também a Motivação extrínseca. De facto, ainda que esta última seja, na maioria das vezes, prejudicial, verificam-se casos em que se tornou fundamental para uma aprendizagem mais profunda. Assim sendo, é plausível que a Motivação extrínseca possa ser, esporadicamente, útil para a realização académica, suportando atividades de aprendizagem menos apelativas (Veríssimo, 2013, p. 75).

No entanto, esta explicação é muito simplificada, pois a situação complica-se se atendermos ao facto de a Motivação intrínseca se tornar extrínseca ou a Motivação extrínseca ser internalizada (Stirling, 2014, p. 2) – contudo, não consideramos necessário aprofundar mais este tema e, por isso, apenas fazemos esta advertência.

Em conclusão, podemos afirmar que a Motivação é um “agente” fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite explicar, rever e orientar o comportamento do aluno em contexto escolar. Além disso, proporciona um entendimento mais completo da forma como os discentes explicam os seus êxitos e os seus fracassos académicos. Assim, a Motivação influencia o aproveitamento escolar dos alunos e a intensidade e qualidade da sua aprendizagem.

1.2. A Motivação na (e para) a Aprendizagem da História

Seguindo escrupulosamente a ordem planificada para a nossa Missão (estipulada já na nota introdutória do presente relatório) e após procurar definir o conceito de Motivação, explorando o seu papel e importância no processo de ensino-aprendizagem, revela-se essencial atentarmos na Motivação para o caso específico da aprendizagem da História.

Tendo em consideração o que foi sustentado anteriormente sobre a crescente e enraizada desmotivação dos alunos da atualidade, depreende-se que o caso específico da História não constitui uma exceção. No que diz respeito à sua área disciplinar, verifica-se a existência de uma desmotivação crescente (Guinapo, 2018, p.15). De facto, se atendermos aos dados disponibilizados por outros relatórios de estágio que abordam a mesma temática, rapidamente identificamos que as turmas, na sua grande maioria, revelavam pouco interesse e Motivação para a aprendizagem da História. Todavia, este

era um cenário, na maior parte dos casos, que poderia estender-se também à aprendizagem nas outras áreas curriculares (Guinapo, 2018; Castro, 2020).

A Educação, tal como acredito ser de reconhecimento unânime, ocupa um lugar de destaque e notoriedade na formação do jovem indivíduo. O ato de educar significa transformar a realidade, instruir e habilitar os jovens para o exercício pleno e significativo da sua cidadania. Por conseguinte, António Nóvoa relembra que a História surgiu como disciplina curricular em conformidade com os ideais liberais que a consideravam um elemento essencial na formação cívica e moral dos jovens. Esta visão social da História, enquanto contributo valioso para a cidadania, continua veementemente presente na atualidade (Barca, 2004 p. 382). Desta forma, rapidamente compreendemos que ensinar História não corresponde única e exclusivamente à narração de acontecimentos, de datas, de feito de heróis nacionais e de grandes nomes (Guinapo, 2018, p. 15). Ensinar História vai muito além destas questões, ensinar História é formar jovens cidadãos conhecedores, críticos, ativos e integrados na sociedade.

Seguindo esta linha de raciocínio, é premente referir que, ao longo dos anos, o ensino da História pautou-se pela predominância de métodos pedagógicos centrados na figura do professor – o grande narrador dos acontecimentos. Segundo Daniela Guinapo (2018), estas práticas tradicionalistas são o reflexo de uma sociedade conservadora e do seu projeto educativo que não era acessível a todos (p.15). Neste sentido, no ensino da História, continuou a prevalecer o método expositivo baseado no manual e com pouca intervenção por parte dos alunos. Assim sendo, é provável que o desinteresse e a desmotivação mencionados para a disciplina de História possam ser explicados, em parte, pela permanência de metodologias de ensino que já não respondem às necessidades dos jovens que vivem num mundo no qual lhes é exigido um conjunto de competências como a criatividade, a cooperação, o pensamento crítico, a resiliência e a comunicação (Guinapo, 2018, p. 16). Não obstante esta constatação, não significa que os docentes não possam fazer algo para que os discentes consigam experienciar e vivenciar a Motivação académica (Veríssimo, 2013, p. 73).

Na atualidade educacional, verificam-se já algumas mudanças no contexto explanado, no entanto, admitimos que existe ainda um longo caminho a percorrer para que a educação consiga adaptar-se à nova realidade e aos novos alunos que são, irrevogavelmente, diferentes dos de outrora.

Quando falamos de Motivação em contexto educacional é impreterível dirigir a nossa atenção para o papel do professor, já que este é um “agente” fundamental para promover no aluno a Motivação e o interesse pela aprendizagem. Os vários autores da psicologia educacional referem que os docentes além de serem investigadores, psicólogos e, até mesmo, conselheiros (Guinapo, 2018, p. 22) são, acima de tudo, facilitadores da aprendizagem, na medida em que são responsáveis por promover o conhecimento e as competências fundamentais para o futuro académico, profissional e pessoal dos alunos. O docente é, ainda, um modelo motivacional, uma vez que o comportamento motivado do professor tem repercussões decisivas nos níveis motivacionais dos alunos (Veríssimo, 2018, p. 78). Posto isto e ainda que reconheçamos o seu valor e importância, optámos por consciente e propositadamente “omitir” esta questão no primeiro subponto para que, agora, pudéssemos atentar de forma mais completa e aprofundada no papel do professor na Motivação para a aprendizagem da História.

Tendo como pano de fundo as declarações avançadas, o ensino da História implica que o docente providencie a implementação de métodos mais ativos que proporcionem “um tipo de ensino mais motivante, mas no qual o aluno é responsabilizado pela construção do saber” (Monteiro citado em Guinapo, 2018, p. 22), ou seja, é necessário que o professor se adapte à nova situação educacional e, como tal, abandone a conceção tradicional da aula expositiva centrada totalmente em si.

A partir deste momento, a análise bibliográfica teve como principal objetivo responder à grande questão *como podemos motivar os nossos alunos para a aprendizagem da História?* isto é, iremos procurar explicar como o professor de História deve agir para motivar os seus alunos, discutindo as estratégias práticas para promover a Motivação dos alunos na aprendizagem da História. Motivar alunos desmotivados não é apenas uma necessidade, como ficou já comprovado, é um desafio passível de ser superado.

Na continuidade do referido, vale destacar que foram vários os autores (Lemos, 1996; Boruchovitch, 2001; Buzneck, 2010) que procuraram apresentar as estratégias de ensino mais relevantes para o professor “despertar”, desenvolver e manter nos seus alunos uma Motivação de melhor qualidade, mais eficaz e duradoura. Antes de avançarmos para a exploração das várias estratégias, revela-se importante esclarecer que apenas irão ser referidas aquelas que considerámos serem mais adequadas para a disciplina de História.

Além disso, as estratégias a apresentar deverão ser encaradas, tal como defende Lurdes Veríssimo (2013), de modo pragmático e realista, sempre que possível adaptadas ao nível de escolaridade, às características de cada aluno e aos contextos específicos de cada situação.

Segundo Lurdes Veríssimo (2013), antes de operacionalizarmos as estratégias práticas de Motivação em sala de aula mostra-se necessário, acima de tudo, compreender as principais causas que conduzem à desmotivação – só conhecendo as razões que levam à desmotivação, considerámos ser possível combater eficazmente a falta de Motivação dos alunos.

A autora afirma que a primeira grande causa da desmotivação académica prende-se, sem dúvida, com as dificuldades em aprender, isto é, os alunos quando confrontados com o constante insucesso e dificuldades acabam por sentir uma frustração excessiva. Nesta situação, são discentes que deixam de acreditar na possibilidade de conseguirem alcançar resultados positivos, visto que se sentem incompetentes no processo de aprendizagem (Veríssimo, 2013, p. 80). Outra razão que ajuda a explicar a grande desmotivação dos alunos na atualidade é o facto de estes não atribuírem valor ou relevância à aprendizagem, ou seja, os alunos comumente percecionam que os conteúdos programáticos e as tarefas de aprendizagem não são importantes e não têm qualquer aplicabilidade na sua vida e/ou futuro (Veríssimo, 2013, p. 80). Por último, é ainda apontada a questão de os alunos não considerarem o processo de aprendizagem agradável. Por outras palavras, os alunos pensam e sentem que as atividades de aprendizagem são aborrecidas, repetidas, pouco estimulantes e desafiantes e, por isso, o simples facto de estar em sala de aula é para estes alunos uma experiência sofrível, o que resulta numa falta de investimento no comportamento e na cognição (Veríssimo, 2013, p. 80).

Em função das diferentes situações enunciadas e de muitas outras, é necessário aplicar um conjunto de estratégias práticas que auxiliem o docente a motivar os seus alunos. Tendo como cenário a abordagem construtivista do processo de ensino-aprendizagem, José Buzneck (2010) apoiado em diversas investigações categorizou as estratégias motivacionais em quatro grandes grupos de atuação em sala de aula, os quais serão utilizados por nós: *O Significado e Relevância das Tarefas* – que, desde logo, ajuda no combate ao segundo problema identificado por Veríssimo, a saber, desvalorização da

aprendizagem e que, na disciplina de História, é muito recorrente, aliás, tal como já referimos, é comum ouvirmos por parte dos alunos que “A História é inútil”; *A Motivação inerente às tarefas de aprendizagem* – que se relaciona diretamente com outro problema assinalado por Veríssimo de que não é agradável aprender; em conformidade com o combate a este problema, surge a categoria do *Uso de embelezamentos Motivacionais*; e, por fim, o fornecimento de *Feedback* aos alunos – o que garante combater as dificuldades dos alunos (Buzneck, 2010).

Após esta categorização inicial, julgamos de suma relevância especificá-la detalhadamente:

- *Significado e relevância das tarefas de aprendizagem*

Para motivar os alunos, o professor deve procurar, antes de mais, capitalizar os interesses pessoais e os valores próprios do discente, isto é, se em sala de aula forem trabalhados temas que correspondem aos interesses e às preocupações reais dos alunos, estes, automaticamente, sentir-se-ão mais próximos dos conteúdos lecionados (Buzneck, 2010, p. 16).

Por sua vez, o professor deve, também, demonstrar o valor de utilidade ou o valor instrumental da aprendizagem. A fim de conseguir este intento, o professor precisa de invocar o desenvolvimento da inteligência dos alunos, apelando à sua autoestima e, concomitantemente, através da argumentação, o docente deve demonstrar que o domínio dos conteúdos constituiu um meio para alcançar o sucesso no exercício da profissão futura (Buzneck, 2010, p. 17) – e aqui está presente a já aludida Teoria Motivacional do Tempo Futuro. De facto, a disciplina de História tem uma função social sobremaneira importante (Alves, 2009) sendo relevante para qualquer profissão, pois a História, assim como já foi mencionado, é essencial para a formação cívica e moral dos indivíduos e, portanto, fundamental para o reconhecimento dos direitos e deveres do trabalhador, para pensar criticamente, para trabalhar em cooperação, entre outros. No fundo, a utilidade da História verifica-se no facto de esta ser uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania e “A sua utilidade vê-se na falta que faz àqueles que não entenderam que até o útil tem que ser belo e a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado” (Alves, 2009, p. 20).

A par disto, segundo Lurdes Veríssimo (2013), o professor deve procurar diminuir a passividade do aluno em sala de aula e, como tal, estimular a autonomia e a

proatividade dos mesmos, recorrendo, para isso, à corresponsabilização pelo ambiente de aprendizagem (p. 85). Seguindo esta linha de pensamento é, ainda, possível estimular a Motivação dos alunos para a História através do apelo a metas mais próximas, como por exemplo, a obtenção de bons resultados no Exame Nacional (Buzneck, 2010, p. 19), o que irá impulsionar os alunos para aprendizagem da disciplina.

Por fim, considerámos de extrema pertinência mencionar que, em virtude do combate à desmotivação dos alunos causada pela consideração de que a aprendizagem é desagradável, é necessário ajudá-los a perceber que nem tudo o que se faz é apreciável e gratificante e, por isso, devemos induzir os alunos a concretizar a tarefa, que não sendo estimulante, é necessária!

- *Motivação inerente às tarefas de aprendizagem*

O desinteresse dos alunos no que concerne à aprendizagem não pode ser simplesmente combatido com recurso a estratégias que demonstrem a relevância, neste caso específico, do estudo da História. As próprias tarefas/atividades de aprendizagem devem ser estimulantes e desafiantes, sendo que, aqui, se entende tarefas desafiadoras como o grau intermédio de dificuldade da atividade, ou seja, as tarefas que não são nem demasiado fáceis, nem difíceis de mais (Buzneck, 2010, p. 19).

Com a finalidade de que esta estratégia surta os efeitos esperados, a atividade planeada tem de ser zelosamente especificada, detalhada e de breve conclusão. No entanto, reconhecendo que é muito complexo conseguir atender aos interesses, ritmos e capacidades de cada aluno individualmente, quando, maioritariamente, existem turmas sobrelotadas e vincadamente heterogéneas, o autor recorreu aos estudos de Deborah Stipek que, como forma de adaptar as atividades em turmas múltiplas, propôs atribuir tarefas com partes relativamente fáceis para todos os alunos e, em contrapartida, adicionar atividades complementares e de enriquecimento àqueles que celeremente terminariam a primeira atividade. Ademais, aconselha o professor a permitir a cada aluno o seu ritmo e a alternar entre os trabalhos individuais e de grupo (Buzneck, 2010, pp. 20-21).

- *O uso de embelezamentos motivacionais*

Esta designação refere-se às estratégias que contribuem para um envolvimento mais profícuo dos alunos nas atividades de aprendizagem. Assim, os embelezamentos são apropriados para provocar o interesse pelas atividades, para suavizar o carácter de obrigatoriedade das mesmas, em sala de aula, para combater o aborrecimento e corrigir a

aridez das matérias (Buzneck, 2010, p. 23). Segundo Buzneck (2010), são embelezamentos motivacionais: o trabalho de grupo, os enigmas/desafios, o conflito cognitivo, a introdução de novidades, os jogos, a fantasia, o humor ou os casos ilustrativos.

De entre esta panóplia de propostas, considerámos pertinente para o ensino da História o conflito cognitivo, no sentido em que a Motivação do aluno será “despertada” através da constatação por parte deste de que os seus conhecimentos e crenças estão a ser questionados por novas evidências (Buzneck, 2010, p. 24). Por outro lado, podemos também evidenciar a introdução de novidades em sala de aula como uma estratégia para motivar os alunos, na medida em que a sua consequência imediata é atrair a atenção e a curiosidade para a aprendizagem de determinado conteúdo programático. Estas inovações podem ser materiais/de recursos, de métodos de ensino, de audiovisuais, de disposição na sala de aula, de visitas, exposições e museus ou de atividades de aprendizagem diferentes (Buzneck, 2010, p. 24).

Outro embelezamento motivacional muito interessante, do ponto de vista da aprendizagem da História, é a utilização da Fantasia/ do ficcional. Efetivamente, esta estratégia consiste em colocar os alunos a assumirem um papel fictício, em contextos distintos da sua realidade, o que, consequentemente, lhes permite identificarem-se com os personagens fictícios ou reais, tornando, desta forma, as atividades menos interessantes mais próximas dos alunos. Neste sentido, a dramatização de um relato histórico, as atividades de *role-playing*, a organização de reconstruções históricas (Buzneck, 2010, p. 26). ou, ainda, a criação de narrativas históricas ficcionadas são ótimos exemplos desta estratégia.

Apesar de todas estas características positivas para a Motivação para a aprendizagem da História, a verdade é que a utilização de embelezamentos motivacionais apresenta algumas limitações, nomeadamente, no que diz respeito à Motivação dos alunos já interessados nos conteúdos em si, que consideram este tipo de estratégia desnecessário e prejudicial à sua aprendizagem. De igual modo, esta estratégia quando usada em demasia, pode facilmente perder a sua virtude de captar a atenção dos discentes, além de que não garante uma aprendizagem de qualidade, pois os alunos podem facilmente dirigir a sua atenção para aspetos secundários (Buzneck, 2010, pp. 26-27). Assim, os

embelezamentos motivacionais devem ser percebidos apenas como importantes complementos das outras estratégias e não como única solução.

- *O Feedback*

Por último, Buzneck alerta para a importância do *feedback* dado pelo professor ao longo da realização de uma tarefa de aprendizagem, sendo que enaltece a importância de ir dando *feedback* à medida que as tarefas vão sendo executadas. Neste seguimento, menciona a existência de dois tipos de *feedback*: *feedback positivo* e *feedback corretivo* (Buzneck, 2010, p. 30).

O primeiro pode subdividir-se em *feedback simples* e *feedback de elogios*. Quando o docente dá a informação de que a tarefa está a ser bem cumprida, designa-se por *feedback positivo simples*, ou seja, é uma forma neutra de reconhecimento da resposta correta (Buzneck, 2010, p. 32), enquanto o *feedback positivo de elogios* é uma forma de *feedback* mais ampla, com grande ênfase na aprovação e enaltecimento dos alunos (Buzneck, 2010, p. 33).

Por seu turno, o *feedback corretivo* apresenta características de correção do erro, isto é, o professor fornece informações para corrigir eventuais erros cometidos na execução da tarefa de aprendizagem. Todavia, Buzneck adverte que, para evitar o comprometimento da Motivação dos alunos, não é suficiente assinalar o erro, o professor deve explicar o porquê do erro e o que é necessário para o superar (Buzneck, 2010, p. 32).

Concluindo, a utilização das estratégias de ensino elencadas não garantem motivar todo o universo de alunos de uma turma. No entanto, o ajustamento dos métodos à diversidade dos alunos e ao reconhecimento que detêm é coadjuvante da Motivação (Ramos citado em Vasconcelos, 2015, p. 18). Assim, assumimos que nem sempre resolvem os problemas da Motivação académica. Além disso, à semelhança de Veríssimo acreditamos que, atualmente, os jovens vivem num mundo motivador, com as novas tecnologias ou as redes sociais que possibilitam uma gratificação e satisfação imediatas e permitem um gozo constante sem esforço, o que contrasta veementemente com o cenário das aprendizagens escolares que exigem esforço e persistência. Neste contexto, é importante compreendermos que não é fácil motivar os jovens para a aprendizagem, mas sempre que o tentamos torna-se cada vez mais possível.

2. “A Estratégia da Missão” – Aproximar os alunos do Passado (e, logo, da História)

2.1. A Empatia Histórica – conceito, evolução e contributos

Com o propósito de progredir com a Missão apresentada, revelou-se necessário, tal como foi aclarado no discurso introdutório, aprimorar o seu *Planeamento* através da definição clara da estratégia a utilizar. Neste sentido, após divulgarmos o “Foco da Missão”, ou seja, depois de estabelecermos que a motivação dos alunos adquire um papel fundamental no seu processo de ensino-aprendizagem e compreendermos as suas principais implicações, importa, a partir de agora, explorarmos a estratégia selecionada, a saber, a Empatia Histórica.

Tendo em consideração que, tal como foi apontado, a aproximação ao passado, através da Empatia Histórica pode constituir uma estratégia instigadora do interesse e motivação para a aprendizagem da disciplina de História, torna-se incontornável apresentar alguns apontamentos sobre a sua definição. Desta forma, considerámos relevante, antes de definir aquilo que se entende por Empatia Histórica, identificar a origem do termo e o modo como evoluiu até à atualidade.

No seguimento do parágrafo anterior, começámos por clarificar que a raiz etimológica da palavra empatia deriva do grego, *empathia*, e a sua criação resulta da junção do prefixo ‘em’ e o termo ‘pathos’, que significa emoção (Barton & Levstick, 2004, p. 206). Segundo Andreia Alves, o primeiro uso deste conceito reporta a Aristóteles (Alves, 2020, p. 27) que, frequentemente, o utilizava com a finalidade de exprimir a ideia de “estar dentro do sentimento” (Almeida, 2019, p. 13). Contudo, o termo só assume um significado semelhante ao atual a partir de finais do século XIX, quando o filósofo alemão Rudolf Lotze criou a palavra *Einfühlung*, formada pelos vocábulos ‘Ein’ (em) e ‘Fühlung’ (sentimento), que significa “sentir como” (Silva, 2018, p. 15). Entretanto, no início do século XX, o psicólogo britânico Edward Titchener traduziu a palavra alemã para empatia, pelo que o termo foi “ampliado para representar o fenómeno da intersubjetividade, da relação entre as pessoas (...)” (Brozelli, 2014, p. 3), isto é, passou a contemplar a aceção de imitação interior do Outro, sendo o seu principal objetivo conhecer a consciência da outra pessoa.

Na atualidade, o conceito de empatia admite “uma perspetiva que reconhece a emoção nos outros, ou seja, é a capacidade socio-afetiva de reconhecer, compreender e

reproduzir as emoções dos outros” (Alves, 2020, p. 27). Ademais, vale ressaltar que o próprio conceito, uma vez que se encontra intrinsecamente associado a componentes emocionais, tem vindo a ser utilizado em campos de estudo como a biologia, a neurociência, a filosofia, a sociologia, a educação, o ensino ou a psicologia.

Tal como afirma Clarisse Ferreira, o conceito de empatia mais comum é o da psicologia, pelo que se manifesta em significados como “interpretação de um papel, envolvimento, identificação, pensamentos de compaixão, sentir com outra pessoa” (Ferreira citada em Silva 2018, p. 16). Além disso, para a psicologia a empatia é percebida como uma resposta emocional resultante do entendimento do estado ou condição emocional de outra pessoa e está, ainda, relacionada com o processo de identificação/imitação, uma vez que “o indivíduo percebe uma situação vivenciada por uma pessoa, identifica-se com esta pessoa e tenta compreender o comportamento dela, colocando-se no seu lugar” (Marques (1999) citada em Souza, 2009, p. 26). Por sua vez, à semelhança do que acontece na psicologia, o conceito de empatia utilizado pela sociologia implica, também, colocar-se no lugar do outro, com o objetivo de o compreender (Souza, 2009, p. 27).

Ainda que consideremos pertinente e interessante apresentar uma visão ampla e geral sobre o conceito de empatia em diversas áreas de investigação, importa, antes de mais, entendê-lo no contexto educacional, ou seja, perceber o que é a empatia para a educação. Segundo Pereira, a empatia, na educação, tem sido frequentemente vista pelos sucessivos investigadores como uma auxiliar na relação professor-aluno, na medida em que possibilita melhorar as relações de afetividade e de compreensão do Outro e, assim, valorizar o próprio ensino, já que se pressupõe que “a relação afetiva ajuda o aluno a aprender” (Pereira, 2014, p. 51). De facto, o docente, ao compreender o aluno, consegue adequar a sua exposição sobre determinado conteúdo programático e, desta forma, promover uma aprendizagem mais significativa (Silva, 2018, p. 17).

Ao discernir, embora superficialmente, sobre a interpretação do conceito de empatia nos diversos campos de investigação foi possível inferirmos que, tal como afirma Yilmaz, os significados atribuídos pelos psicólogos ou pelos sociólogos seriam de uso limitado na História, visto que os historiadores se preocupam em compreender o passado, enquanto os psicólogos e sociólogos se interessam pelo mundo atual (2007, p. 332). De igual forma, o significado de empatia para a educação que, como vimos, é centrado na

relação professor-aluno, também se demonstra algo limitativo, quando aplicado ao caso da História, dado que o grande objetivo é empatizar com as pessoas do passado mais do que fortalecer a afetividade entre docentes e discentes. Face ao exposto, torna-se impreterível, a partir deste momento, explorar o conceito no panorama da educação histórica, isto é, interessa tratarmos da Empatia Histórica.

Seguindo uma linha de raciocínio cronológica, só no século XX é que o conceito de empatia começou a ser usado no contexto da didática da História e, para inúmeros autores, o grande pioneiro na sua utilização foi R. G. Collingwood⁶ (Silva, 2018, p. 27). Com efeito, ainda que este especialista não tenha, efetivamente, aplicado de forma direta o termo empatia, apontou para algo análogo a esse conceito ao defender que se deviam “repensar” as opiniões, finalidades e crenças das pessoas do passado (Almeida, 2019, p. 13). A partir deste momento, a par do que se verifica em praticamente todas as áreas de investigação, o debate em torno deste termo intensificou-se e começaram a surgir contributos de diversos autores e investigadores que se distanciam entre si “pela relevância que possam dar, ou não, a diferentes perspetivas do conceito” (Silva, 2018, p. 18).

Na realidade, no decurso desta primeira fase, atinente à preparação e planeamento da Missão a que nos propusemos e, em particular, à exploração da estratégia da Empatia Histórica, deparamo-nos com diversas definições que colocam o termo empatia no centro de disputadas discussões na comunidade científica. Neste sentido, têm-se registado, nas últimas décadas, múltiplas investigações desenvolvidas por historiadores, investigadores no âmbito da educação e professores de História a fim de conseguirem clarear a penumbra existente em volta da definição de empatia quando aplicada à História. Assim, reconhecendo a falta de unanimidade e concordância na definição do termo, assistimos, por exemplo, Clarisse Ferreira (2004), Jason Endacott e Sarah Brooks (2013), Juliano Pereira (2014) ou Mariana Silva (2018) apresentarem um conjunto de autores e de definições de Empatia Histórica e a apontarem métodos e recursos para a implementar e desenvolver em sala de aula.

⁶ Robin George Collingwood foi um renomado filósofo, historiador, arqueólogo e professor britânico que se dedicou ao estudo da relação entre a Filosofia e a História. A sua grande contribuição para a educação histórica prende-se com o facto de ser o grande responsável pela introdução do conceito de Imaginação Histórica que, desde logo, se revela essencial para o exercício da Empatia Histórica, tal como iremos verificar posteriormente.

Tendo em consideração todo o cenário patenteado, procurámos apresentar uma revisão breve, mas atenta e vigorosa, sobre aquilo que os diversos autores definem como Empatia Histórica. No entanto, antes de avançarmos com a nossa argumentação, julgamos oportuno apresentar a definição preconizada por Clarisse Ferreira, não só pelo facto de ser baseada em várias contribuições de investigadores do conceito, mas também porque, após uma cuidada análise da principal bibliografia sobre a temática, acreditamos ser uma definição clara, abrangente, simples e em concordância com a nossa visão sobre o termo:

Empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspetivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica (Ferreira, 2009, pp. 116-117).

A divulgação do conceito de Ferreira proporciona, na nossa perspetiva, partirmos para a averiguação da avultada panóplia de definições encontradas ao longo da investigação já com uma legítima e abrangente noção sobre o que atualmente se entende por Empatia Histórica. À vista do referido, importa ressaltar que optámos por apresentar apenas as interpretações de especialistas que, no nosso entender, se evidenciaram como essenciais e modelares para as demais conceções.

Postas as diretrizes avançadas, devemos iniciar a nossa exposição por mencionar dois dos principais autores que se preocuparam em esclarecer o que significa o conceito em análise. Assim, Rosalyn Ashby e Peter Lee (1987) asseveram que a Empatia Histórica é, antes de mais, uma conquista e corresponde à reconstrução bem-sucedida das crenças, valores, objetivos e sentimentos das pessoas do passado, pelo que esclarecem que para o aluno empatizar historicamente tem de estar em posição para compreender um conjunto de crenças e valores que não são necessariamente os seus:

Empathy in history is an achievement: it is where we get to when we have successfully reconstructed other peoples' beliefs, values, goals, and attendant feelings. To say that a pupil has 'empathized' (...) is to say that he or she is in a position to entertain a set of values which are not necessarily his or her own (Ashby & Lee, 1987, p. 63).

Posteriormente, Peter Lee procurou tornar a definição apresentada mais consistente e sustentada, pelo que se preocupou em acrescentar a questão primordial da compreensão histórica:

Por forma a compreender ações e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspetiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspetiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas (Lee, 2003, p. 30).

De facto, com base no enunciado, rapidamente deduzimos que o autor reitera que a Empatia Histórica, enquanto capacidade de entender o mundo, em determinado período, a partir da posição de outra pessoa, constituiu uma predisposição para perceber o Outro e o seu contexto (A. C. Rodrigues, 2017, p. 18). Assim, facilmente compreendemos a razão pela qual Lee afirma que a Empatia Histórica não é um processo, mas, sim, uma disposição, uma propensão e uma conquista, na medida em que é alcançada através de um árduo e contínuo trabalho da mente (Campos, 2021, p. 49). Deste modo, não a concebe como uma competência inata ao ser humano – à semelhança do que acontece, tal como verificámos, noutras áreas de investigação – mas, sim, uma ação voluntária que exige dedicação, esforço, treino e disciplina.

Em contrapartida, observámos vários autores como Barton e Levstick (2004), Endacott e Brooks (2013), Davidson (2012) ou Pereira (2014) defenderem que a Empatia Histórica é, sim, um processo que envolve duas componentes: a cognitiva e a afetiva. Com efeito, consideram que é um processo de envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos com as figuras históricas, a fim de entenderem e contextualizarem melhor as experiências, decisões e ações dos agentes históricos. Aliás, prosseguindo com este ponto de vista, Barton e Levstick observaram que a Empatia Histórica corresponde a uma atividade que implica uma participação intelectual e emocional imaginativa (Barton & Levstick, 2004, p. 207), já que, por um lado, requer o exercício cognitivo de reconhecer as perspetivas dos Outros e, por outro, envolve o cuidado afetivo sobre as pessoas do passado.

Seguindo esta linha de pensamento, citamos Endacott e Brooks que consideram que empatizar historicamente implica a compreensão de como os agentes históricos

pensavam, sentiam, tomavam decisões, agiam e enfrentavam as respectivas consequências no seio de um contexto histórico e social específico:

Historical empathy is the process of students' cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions. Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context. (Endacott & Brooks, 2013, p. 41).

Atendendo ao ponto de vista avançado por Barton e Levstick, e conscientes da definição que apontaram, Endacott e Brooks propuseram uma atualização teórica do conceito de Empatia Histórica. Para o aluno empatizar com as pessoas do passado é necessário conjugar três esforços interrelacionados e interdependentes entre si (Endacott & Brooks, 2013, p. 43): a *Contextualização Histórica* que corresponde à consciência do contexto temporal e à compreensão profunda das normas sociais, políticas e culturais do período investigado, assim como o conhecimento relacionado com o evento histórico; a *Perspetiva Utilizada* que é a compreensão da experiência de vida do Outro e, por isso, incluiu a análise dos seus princípios, posições, atitudes e crenças, com o intuito de compreender os pensamentos dessa pessoa em relação ao acontecimento histórico; e a *Conexão afetiva* que coincide com as considerações de como as experiências de vida, situações ou ações de figuras históricas podem ter sido influenciadas pelas suas respostas afetivas.

Segundo estes autores, uma compreensão mais holística e profunda do passado só é possível com a associação e conjugação destas três dimensões – premissa que autores como, por exemplo, Thomas Ellenwood (2018) vão adotar.

Por último, cremos ser conveniente apresentar a posição de Stuart Foster em relação ao conceito de Empatia Histórica. Este autor difere dos restantes apresentados – daí optarmos por mostrar o seu ponto de vista – posto que, não desvirtuando o valor das definições dadas pelos seus colegas, acredita que, em virtude da imprecisão deste conceito, é mais profícuo esclarecer o que a Empatia Histórica não é:

(...) empathy should not be viewed solely as a process by which students of history “get behind the eyeballs of people in the past” and “identify” with historical characters. (...) Furthermore, historical empathy should not be confused with

imagination. (...) Finally, historical empathy is not directly related to the concept of sympathy. (Foster, 1999, p. 19)

No fundo, o autor aponta para a necessidade de os alunos não encararem a Empatia Histórica como um processo em que “veem” pelos olhos dos agentes históricos em estudo. Acrescenta, ainda, que a Empatia Histórica não incluiu um processo de identificação, dado que não se pretende que os estudantes se identifiquem com os pensamentos e comportamentos das figuras históricas analisadas. A título exemplificativo, ambiciona-se que os alunos compreendam a visão de um líder fascista do século XX, por exemplo, Benito Mussolini, mas não que a aceitem como sua. Além do mais, entender a visão de Mussolini não depende de se imaginar no lugar dele (pois podemos nunca reviver diretamente as suas experiências e percepções), nem envolve uma resposta emocional, porque a compreensão racional é o objetivo, não a admiração ou simpatia.

Atentando ao quadro evidenciado, podemos concluir que as numerosas definições vinculadas ao conceito de Empatia Histórica inviabilizam que os académicos cheguem a um acordo em relação ao termo. Todavia, incessantemente nos apercebemos de que são apresentadas um conjunto de implicações, cuidados e desafios que os professores e alunos devem ter em atenção, quando estão a desenvolver Empatia Histórica. Tal como evidenciou Ferreira (2009), para assegurar uma reconstrução empática do passado é necessário ter em vista um conjunto de aspetos elementares, nomeadamente, o uso da evidência e da imaginação histórica (p. 116).

Em relação ao primeiro parâmetro, os diversos especialistas mencionados salientam a imprescindibilidade das evidências históricas (Silva, 2018, p. 24) para alcançar aquilo que Endacott e Brooks designaram como contextualização histórica do período/acontecimento estudado. Este esforço mostra-se relevante, visto que o indivíduo só é capaz de empatizar com um determinado sujeito histórico se entender substancialmente a época em que o mesmo viveu. Deste modo, o contacto com uma série de fontes históricas e dados informativos é essencial para contextualizar devidamente os alunos nessa época. Nesta perspetiva, Alves afirma que “um aluno que usa as evidências históricas consegue compreender de forma mais eficaz o passado e assim conseguir níveis mais altos de empatia” (Alves, 2020, p. 30). Destarte, a partir do momento em que os alunos encaram os vestígios do passado como uma fonte à qual podem fazer questões e

obter respostas, conseguem atingir uma compreensão histórica mais significativa (A. C. Rodrigues, 2017, p. 24). Aliás, a generalidade dos autores apresentados é unívoca ao asseverar que o uso da evidência é fundamental para a reconstrução adequada do passado.

O professor assume, aqui, um papel primordial, já que é o responsável por selecionar de forma criteriosa as fontes a explorar. Por esse motivo, Silva (2018, p. 24) procurou elucidar que ao docente é exigido que as fontes selecionadas tenham em conta o rigor científico; transmitam clara e aprofundadamente o contexto histórico em estudo; demonstrem as diferentes perspectivas que acompanham esse contexto; e, ainda, sejam variadas, isto é, devem apresentar-se, sempre que plausível, documentos históricos, historiográficos, iconográficos, mapas, cronologias e, até mesmo, por exemplo, fontes cinematográficas ou sonoras.

Além do uso das evidências históricas, uma correta construção empática do passado reivindica, como referenciamos, a capacidade de o historiador “transcender aquilo que as fontes lhe dizem” (Pereira, 2014, p. 57), isto é, de imaginar historicamente. Para explicar este conceito, Collingwood utilizou como metáfora a colcha (renda) de evidências que formam a História referindo que “A imagem que o historiador dá ao seu objeto (...) surge desta forma como uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos fornecidos pelas declarações das fontes.” (Collingwood (1981) citado em Pereira, 2014, pp. 57-58.). Ao reconhecer-se que os agentes históricos tinham crenças, valores e atitudes distintas daquelas que pautam a sociedade atual, a imaginação torna-se imperativa como forma de reconstruir essas sociedades passadas. Não obstante, a imaginação histórica deve estar vinculada ao uso da evidência, não permitindo uma criatividade livre como no caso das artes (Silva, 2018, p. 22). Em suma, a imaginação histórica implica interpretar a fonte disponível e ir além do expressamente declarado na mesma, procurando colmatar as ‘lacunas’ presentes nas fontes – só assim é exequível conhecer os pensamentos e mentalidades das figuras do passado.

Para finalizar a primeira parte deste ponto, carece atentarmos nos desafios inerentes à Empatia Histórica. Antes de mais, devemos ressaltar que a indefinição caracterizadora deste conceito conduziu a volumosas críticas por parte dos especialistas, principalmente, no que respeita à dificuldade em fixar-lhe um significado e à consequente inatingibilidade do termo (Lopes, 2021, pp. 28-29). Aliás, vários autores, como Ashby e Lee, defendem que a empatia é, por vezes, vista como um processo misterioso, o que

impossibilita entrar na mente do Outro e, por isso, o exercício de nos colocarmos no seu lugar é uma mera ilusão (Silva, 2018, p. 19).

Por sua vez, Barton e Levsitck apontam outra adversidade que se prende com o facto de a Empatia Histórica ser muitas vezes associada à partilha de sentimentos e emoções com os agentes históricos e, por isso, erroneamente confundida com simpatia. No entanto, estes dois autores esclarecem que a empatia envolve imaginar pensamentos e sentimentos dos Outros, não descurando das suas próprias perspetivas, ao passo que a simpatia envolve imaginar esses sentimentos e pensamentos como se dos seus se tratassem (2004, p. 206). Esta situação encontra-se intimamente ligada com a questão de identificação à figura histórica, pois a empatia em História não pressupõe aceitar, compactuar ou concordar com as ações das pessoas do passado, mas compreendê-las no tempo e no espaço em que ocorreram (Silva, 2018, p. 21).

Por fim, Barton e Levstick alertam, também, para o equívoco que constitui tratar os sujeitos históricos como se fossem semelhantes ou idênticos à sociedade atual, ou seja, como se tivessem os mesmos objetivos, mentalidades, intenções, crenças e atitudes que nós (2004, p. 207) – este erro corresponde àquilo que Wineburg (1994) denominou de presentismo e que é um dos grandes desafios para a História na atualidade. Assim sendo, apenas assumindo que as perspetivas do passado podem diferir das nossas e aceitando-as como plausíveis é que seremos capazes de perceber as suas ações e práticas.

Após esta extensa, mas impreterível revisão bibliográfica sobre o conceito de Empatia Histórica, as suas implicações e desafios, constatámos que este corresponde a um tópico muito contestado entre os especialistas e educadores. Tendo esta situação em linha de conta, procurámos, através das várias definições selecionadas, construir a nossa própria visão de Empatia Histórica de modo a facilitar o discernimento deste conceito essencial para a nossa Missão. Assim, pensamos que de uma forma geral se pode considerar a ***Empatia Histórica como a capacidade de um sujeito compreender e, acima de tudo, contextualizar as crenças, valores, motivações e ações dos agentes históricos, através do estudo rigoroso das evidências e do uso da imaginação histórica.***

2.2. O papel da Empatia Histórica na motivação dos alunos para a aprendizagem de História

Tendo em atenção o propósito delineado para a nossa Missão e uma vez compreendido o que significa empatizar historicamente, importa, a partir deste momento, tecer algumas considerações em relação à importância desta estratégia para a motivação dos alunos na (e para) a aprendizagem de História. Seguindo esta lógica, considerámos de acentuada urgência começar por clarificar os ‘modelos’ de Empatia Histórica que têm sido desenvolvidos e implementados pelos vários especialistas junto dos estudantes. Só depois de percebermos como introduzir em sala de aula experiências de aprendizagem de Empatia Histórica, julgamos ter reunidas as condições necessárias para avançar na indagação sobre o papel desta estratégia na motivação dos alunos.

Como reiterámos no ponto anterior, a empatia na educação assume-se como uma auxiliar no relacionamento entre professor e aluno, pois propicia um processo de ensino-aprendizagem mais fácil e adequado. No entanto, Clarisse Ferreira, indica que o objetivo maior com a aplicação da Empatia Histórica em sala de aula é:

(...) tornar inteligíveis às mentes contemporâneas determinadas práticas, instituições ou ações do passado, estas devem, de preferência, aparecer aos olhos dos nossos alunos como dilemas empáticos. Ou seja, devem provocar nos alunos um conflito interior entre os seus valores, crenças e práticas atuais e aquelas que existiram num determinado contexto histórico. (2009, p. 117).

Em conformidade com o enunciado, torna-se premente estabelecer que o desenvolvimento da Empatia Histórica em aula não corresponde a “um compromisso meramente emocional com o aluno, mas sim uma forma de aproximação do aluno à História” (Alves, 2020, p. 29), através de uma metodologia que mais não é do que um processo histórico disciplinado que equivale ao trabalho que um historiador desenvolve, quando investiga um determinado acontecimento histórico (Silva, 2018, p. 19).

Antes de avançarmos para a averiguação dos modelos existentes de aplicação de Empatia Histórica em sala de aula, interessa relembrar que quando os alunos chegam a qualquer aula, não são uma “tábua rasa”. Trazem consigo ideias e conhecimentos oriundos da sociedade em geral, da própria família, de leituras, da constante exposição à internet, séries, filmes ou programas televisivos e, até mesmo, dos anos letivos anteriores

(Almeida, 2019, p. 15). A estas ideias prévias, Almeida designou por conhecimento tácito dos alunos. Este deve ser desmistificado e corrigido para dar origem ao conhecimento histórico (produzido pelos historiadores e académicos). Este processo resulta naquilo que podemos denominar como conhecimento mediado na situação de ensino-aprendizagem, ou seja, o conhecimento construído em sala de aula com os discentes e que corresponde à “ponte entre o conhecimento histórico e as ideias tácitas dos alunos” (Almeida, 2019, p. 15).

Conscientes de todos estes aspetos, questionamo-nos *como poderemos operacionalizar a estratégia que sustenta e alimenta a nossa Missão? Como poderemos criar oportunidades para que os alunos desenvolvam a empatia com os sujeitos históricos? Que modelos são sugeridos pelos diversos especialistas na temática? Que resultados surgiram noutros relatórios de estágio?* Estas são algumas questões que procurámos solucionar com a análise bibliográfica sobre o tema, pelo que devemos, antes de mais, alertar para o facto de apenas apresentarmos alguns exemplos que nos parecem ir ao encontro do nosso objetivo com a presente Missão. Concomitantemente, embora não constitua o principal desígnio deste subcapítulo, acreditamos ser inevitável mencionar os principais paradigmas que pautam as investigações na área.

Preocupados com questões semelhantes, muitos autores procuraram apresentar de modo mais geral as principais formas de promover a Empatia Histórica em sala de aula. Por conseguinte, tal como verificámos no subponto anterior, o uso de evidências históricas constitui um critério importante para a educação histórica e para a Empatia Histórica. Neste cenário, Thomas Ellenwood (2018) alerta para a indispensabilidade das fontes primárias em sala de aula como mecanismo para uma compreensão histórica significativa (p. 93). De facto, a análise de fontes históricas permite que o aluno assuma o papel de historiador e, deste modo, participe ativamente no próprio processo de ensino-aprendizagem (A.C. Rodrigues, 2017, p. 24) – situação que é potenciadora da motivação do aluno, pois este deixa de ser mero espectador da História e passa a ser parte ativa da sua compreensão, o que, desde logo, justifica a pertinência desta estratégia para a nossa Missão. Desta forma, a análise de fontes primárias constitui-se como um dos principais instrumentos de promoção da Empatia Histórica nos alunos.

Neste seguimento, os exercícios de escrita são, talvez, os mecanismos mais usados para desenvolver a Empatia Histórica (Ellenwood, 2018, p. 94). Neste tipo de

tarefas, o professor pode pedir explicitamente aos alunos que, através das evidências históricas, reconstruam a perspectiva da pessoa do passado e consigam descrever o contexto histórico, os sentimentos, as emoções e as ações desse sujeito. Para concretizar, os alunos podem, por um lado, produzir narrativas, sejam formuladas na primeira pessoa do singular (*imagine que você é..*) ou terceira pessoa do singular (*imagine alguém que é..*) (De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017, p. 335); por outro, responder a questionários que promovam a Empatia Histórica, com perguntas e sugestões adaptadas para estimular uma resposta empática (Ellenwood, 2018, p. 94).

Apesar destes exercícios mais eruditos e teóricos, a verdade é que atualmente é reconhecido que muitos discentes aprendem melhor com estratégias mais práticas. Na sequência desta constatação, verificámos que os especialistas alvitram essencialmente dois métodos mais empíricos de aplicar a Empatia Histórica: o *role-playing* e o debate. O *role-playing* implica atribuir aos alunos o papel de uma personalidade ou grupo histórico real ou fictício (desde que fundamentado e contextualizado) com a finalidade de estes procurarem informações sobre o contexto histórico da época e explorarem as ações tomadas pelos sujeitos do passado (Ellenwood, 2018, p. 94). Contudo, em ambos, através do diálogo ou da dramatização, o aluno consegue contextualizar o passado e justificar as escolhas tomadas pelos agentes históricos.

A partir de agora, munidos de conhecimento sobre os principais mecanismos que viabilizam a Empatia Histórica em sala de aula, devemos atentar em modelos mais específicos dessa aplicação. Neste quadro, Stuart Foster apresenta um modelo de Empatia Histórica cujo objetivo máximo passa por solicitar aos alunos que, com base em informações fidedignas (recolhidas em aulas anteriores) e em evidências históricas (selecionadas e fornecidas pelo professor), percecionem, indaguem e avaliem os pensamentos e as ações das figuras do passado e contextualizem os acontecimentos históricos em estudo. O modelo proposto – e aplicado ao caso concreto da política de apaziguamento defendida, em 1938, pelo primeiro-ministro britânico Neville Chamberlain em relação a Adolf Hitler – contém quatro estágios interrelacionados (Foster, 1999):

- 1.O conhecimento essencial prévio: primeiro momento no qual é importante facultar aos alunos informações basilares sobre o período em questão, através de aulas mais tradicionais ou da passagem de filmes/documentários (p. 20).

2. Pesquisa em grupo do contexto histórico: momento em que, por grupos e orientados pelo professor, os estudantes pesquisam o maior número possível de informação sobre o contexto histórico em análise. No final, escrevem um pequeno texto no qual expõem as informações recolhidas (p. 20).

3. Introdução de evidências históricas: momento em que os grupos analisam e avaliam o conjunto de evidências históricas relacionadas com o dilema empático em questão. Nesta fase as fontes históricas ou historiográficas são fornecidas pelo docente (p.20).

4. Momento de discussão e avaliação: baseando-se nas informações e fontes recolhidas, os grupos teriam de apresentar fundamentadamente cinco argumentos a favor e cinco argumentos contra a ação do passado (p.20).

Numa perspetiva consonante, Endacott e Brooks apresentaram um paradigma mais geral de Empatia Histórica – que sumaria as principais etapas da utilização de empatia na aula de História – que envolve, igualmente, quatro fases:

1. Fase introdutória: momento em que é anunciado o dilema empático, ou seja, a situação ou personalidade histórica e, assim, fornecida a “lente” pela qual os alunos irão investigar o passado (Endacott & Brooks, 2013, p. 46).

2. Fase de investigação: através do manual escolar e das fontes históricas (fornecidas ou pesquisadas), os alunos são desafiados a explorarem com maior profundidade o contexto histórico e as perspetivas em esquadrinhamento. (p. 48).

3. Fase de exibição: corresponde ao “expositor” da compreensão histórica do aluno sobre a figura ou acontecimento históricos. Esta pode ser transmitida através de uma breve apresentação ou de um exercício escrito (p. 52).

4. Fase de reflexão: os alunos são estimulados a fazer conexões entre o passado e o presente e a refletirem sobre o facto de os seus pontos de vista poderem, ou não, mudar com a Empatia Histórica (p. 53).

Outro método que partilha as mesmas linhas orientadoras é o sugerido por Andrade, Rodrigues, Araújo e Pereira (2011). Porém, difere dos modelos anteriores, na medida em que este pretende mostrar os ‘bastidores’ de todo o processo docente de criação e execução de uma aula comprometida com a Empatia Histórica. Neste sentido, os autores determinam que a experiência empática se encontra dividida em cinco etapas: (1) identificar o que se pretende ensinar, ou seja, traçar os objetivos gerais dos conteúdos a lecionar (Andrade et al., 2011, p. 263); (2) criar situações de aprendizagem que

permitam e potencializem ensinar os alunos a pensar, sentir e viver a História por meio da empatia (p. 263); (3) expor a situação de aprendizagem aos discentes (p. 265); (4) interpretar a situação de aprendizagem, estimulando os alunos na direção de os levar a entender a proposta, interpretá-la e solucioná-la (p. 266); e, por último, (5) debater sobre as interpretações desenvolvidas no sentido de o docente se certificar de que as opções tomadas pelos seus alunos foram historicamente conscientes e fundamentadas (p. 267).

Após estes esclarecimentos torna-se indispensável perceber *como podemos saber que os alunos estão a desenvolver Empatia Histórica? Como podemos avaliar os seus níveis de empatia?* Foram vários os autores que pretenderam esclarecer estas perguntas, apresentando modelos de avaliação dos níveis de Empatia Histórica. No entanto, depois de uma metódica análise bibliográfica, optámos por apresentar apenas o Modelo de Progressão de Ideias desenvolvido por Peter Lee e Rosalyn Ashby que consideramos ser simples, adequado e modelar para os restantes desenvolvidos. Neste encontram-se estabelecidos cinco níveis de progressão das ideias dos alunos que se traduzem no modo como estes compreendem as personagens históricas e os seus comportamentos no passado – cujo modelo apresentamos na tabela seguinte.

Quadro 1 - Modelo de Progressão de Ideias de Ashby e Lee

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Passado divino ou obscuro	Passado estereotipado	Empatia quotidiana	Empatia histórica restrita	Empatia Histórica contextualizada
Os alunos não conseguem alcançar as personagens históricas, nem as suas atitudes. Consideram as suas atitudes absurdas e sem sentido.	Veem o passado baseado nas suas convenções, valores e crenças, estereotipando-o.	Compreendem melhor o passado baseado em evidências, porém as suas experiências ainda são projetadas na sua explicação.	Levam em conta as evidências e reconhecem-se como diferentes das pessoas do passado.	Os alunos são capazes de compreender e de diferenciar pontos de vista com base nas diferentes evidências históricas e contextos.

Fonte: Adaptado de Ashby e Lee, 1987 citado em Almeida, 2019, p. 17.

Considerando outros relatórios de estágio que exploraram a mesma temática em sala de aula, facilmente depreendi que, independentemente do modelo de avaliação dos níveis de Empatia Histórica, se verifica uma grande tendência de “transportar os valores

e comportamentos atuais para o passado” (Silva, 2018, p. 80), isto é, “o exercício de se afastarem dos valores contemporâneos nem sempre se concretizou” (A.C. Rodrigues, 2017) em relação às ações e opções do passado e, portanto, conclui-se que os níveis de Empatia Histórica menos sofisticados são os mais representativos nos alunos portugueses. De uma forma geral, a percepção possível é a de que a Empatia Histórica não se encontra ainda plenamente desenvolvida e trabalhada nos jovens portugueses. No entanto, contrariando todas estas informações, surge o estudo de Cristiana Almeida (2019), no qual a autora afirma ter obtido sempre 50% ou mais dos casos analisados em níveis sofisticados de Empatia Histórica.

Como ficou definido no início deste segundo ponto, é necessário dissertarmos, no tópico seguinte, sobre o papel da Empatia Histórica na motivação para a aprendizagem da disciplina. Para isso, devemos, antes de mais, advertir que, na atualidade, existem já diversos estudos que comprovam que os convencionais métodos de ensino, caracterizados pela transmissão de uma enorme quantidade de conteúdos e conhecimentos, maioritariamente, descontextualizados da realidade dos alunos e desprovidos de qualquer carga empírica, resultam, geralmente, em aulas consideradas monótonas, isentas de dinamismo e pouco didáticas (Andrade et al., 2011, pp. 258-259). Por este motivo, os alunos sentem-se, na maioria das vezes, desmotivados para a sua aprendizagem.

Face a esta realidade, o desenvolvimento da Empatia Histórica nos alunos revela-se importante, na medida em que a sala de aula não é um espaço de reprodução de um saber estritamente académico, mas um espaço produtor de novos saberes, no qual o discente é “o protagonista do seu próprio conhecimento” (A. C. Rodrigues, 2017, p. 23). À semelhança do aferido anteriormente, o aluno, ao ter a oportunidade de assumir um papel ativo na produção do seu conhecimento, deixando de ser apenas um espectador da História, compreende melhor o passado e, por isso, sente-se mais motivado para a aprendizagem da disciplina e, eventualmente, obtém melhores resultados.

A somar ao cenário descrito, como concebemos no primeiro subcapítulo, é recorrente os professores apontarem como um dos maiores obstáculos à aprendizagem atual a falta de motivação dos discentes. Neste panorama, não compensa tentarmos indagar sobre as causas pessoais para a desmotivação dos alunos, interessa, sim, reconhecer que ela existe e tentar ultrapassá-la. No caso específico da História, “o estudo do passado aparece, aos olhos dos nossos alunos, como algo desprovido de significado”

(Ferreira, 2009, p. 115), ou seja, algo inútil e, como tal, não se empenham – todavia, como corroboram vários autores (Andrade et al., 2011; Barton & Levstick, 2004; Ellenwood, 2018; Foster, 1999), esta situação não é particular da realidade portuguesa. É um desafio à escala mundial.

Segundo Andrade, Rodrigues, Araújo e Pereira, uma hipótese que ajuda a explicar a desmotivação e falta de empenho na disciplina de História – assim como atestamos no primeiro subcapítulo – associa-se, em grande parte, à falta de compreensão histórica dos alunos, isto é, à “falta de perceção dos alunos em entender que o conhecimento histórico diz respeito a eles” (2011, p. 260). Assim, é central que compreendam as ações e motivações dos sujeitos históricos, para, deste modo, se envolverem de forma mais dinâmica com os conteúdos lecionados (Silva, 2018, p. 41). Uma vez que a prática de Empatia Histórica ajuda a desenvolver a compreensão histórica, Peter Lee afirma que:

Os alunos (...) precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram (...). A consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós, mas absurdamente tontas. (Lee, 2003, p. 29).

Atendendo à citação anterior, depreendemos que a má interpretação do passado conduz a uma compreensão histórica fraca, o que, por sua vez, resulta no aumento da distância entre a História e os alunos, aumentando as dificuldades nesta disciplina. Estes precisam de discernir que as pessoas do passado foram seres humanos reais com ideias, valores e motivações próprias e que, por essa razão, devem ser levadas a sério e não consideradas como “estranhos”, estúpidos ou ignorantes quando comparados com o presente (De Leur et al., 2017, p. 336).

Não querendo adiantar-nos na questão do pensamento histórico dos jovens portugueses⁷, torna-se evidente que os alunos tendem a desprezar o passado conotando

⁷ Uma vez que estas questões não correspondem ao desígnio deste relatório, mas carecem de aprofundamento, recomendamos consultar: Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspetivas*. Vol.22, n. °2, pp.381-402; Barca, I. (2008). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das sétimas Jornadas de Educação Histórica* (pp. 47-53). Braga: Centro de

os comportamentos e ações dos sujeitos históricos como algo defeituoso, sem sentido, incompreensível. Porque é que eles não fizeram melhores escolhas? Porque agiram desta forma? Esta atitude compromete todo o processo de compreensão histórica do jovem que não consegue aproximar-se do passado.

Neste sentido, inferimos que, com a realização de atividades empáticas, o professor consegue desenvolver nos alunos um conjunto de competências históricas e levá-los a pensar historicamente. Dessarte, ao conhecer profundamente os agentes e os acontecimentos históricos, os alunos conseguem diminuir a distância e a indiferença com o passado. Assim, a empatia “dá sentido à História” (Silva, 2018, p. 42). Aproxima os alunos do passado e, desta forma, permite que estes se conectem com ele, o compreendam e, como tal, percebam melhor os conteúdos programáticos.

Por tudo isto, a Empatia Histórica representa uma mais-valia na didática da História visto que, ao recorrer a esta estratégia, procura-se criar as devidas condições para que os alunos se envolvam de forma mais pessoal com a matéria lecionada. Deste modo, conseguem uma compreensão mais acessível do passado, permitindo que a História deixe de ser distante, complexa e “uma seca”, tornando-se numa disciplina mais cativante e, assim, se empenhem na obtenção de melhor aproveitamento escolar.

Em suma, num mundo global e multicultural, a empatia adquire especial importância, pois, além de possibilitar uma visão do passado como algo estimulante e interessante, ajuda a compreender o Outro, a respeitar a diversidade e a tolerar a diferença. Estes valores são essenciais para a formação de um cidadão ativo, justo e responsável – que é, precisamente, um dos principais objetivos da Educação na atualidade.

3. “O Recurso da Missão”: A História das Mentalidades e a História da Vida Quotidiana

3.1. A História das Mentalidades e a História da Vida Quotidiana – uma análise conceitual.

Com o propósito de concluir integralmente o *Planeamento* da nossa Missão, é relevante clarificarmos os mecanismos selecionados para colocar em prática a nossa

Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho; BARTON, Keith; LEVSTICK, Linda (2004). *Teaching History for the common good*. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum associates.

estratégia, ou seja, importa, a partir de agora, desenvolvermos e explorarmos os recursos para a nossa Missão, a saber, a História das Mentalidades e a História da Vida Quotidiana ou História do Quotidiano. Com efeito, assim como já tivemos oportunidade de esclarecer na introdução do presente relatório de estágio, conhecer como os homens e mulheres do passado viviam o seu dia a dia, como pensavam, como se comportavam e agiam perante determinadas situações, aproxima, inevitavelmente, o passado e a atualidade – aliás, esta foi uma conclusão que depreendemos por experiência própria ao longo da nossa formação académica.

Antes de avançarmos, considerámos pertinente tecer algumas advertências no sentido de esclarecer que em virtude das temáticas a explorar – tal como iremos compreender já de seguida –, recorreremos maioritariamente a obras antigas, consideradas clássicas no tema e, sobretudo, da historiografia francesa. Além disso, dada a complexidade de ambos os termos, alertamos, desde já, que não procurámos definir cada um deles, mas apenas aclarar a penumbra envolvente.

Um historiador, para compreender de modo holístico os dois temas em análise, procuraria, acima de tudo, traçar a história da História das Mentalidades e da História da Vida Quotidiana, pelo que se revela obrigatório atentarmos na história dessas histórias e, por isso, num sentido mais abrangente, na própria historiografia⁸.

A historiografia europeia até ao início do século XX, dedicou-se, sobretudo, à História dos grandes protagonistas (reis, senhores, guerreiros, santos, clérigos), à História da guerra e das cronologias e à História política factual. No entanto, a partir, essencialmente, da segunda metade do século, assistimos a uma significativa emergência de campos do conhecimento histórico que passaram a valorizar o âmbito mental dos seres humanos, os seus modos de sentir, comportar e agir em sociedade e no dia a dia (Barros, 2005, p. 1). Neste contexto, assistimos ao interesse por questões mais inovadoras como o mundo rural, a diversidade cultural, as mentalidades ou, ainda, o quotidiano.

Este alargamento de objetos da disciplina de História esteve, em grande parte, relacionado com o surgimento da Escola dos *Annales* – um dos nomes dado a uma nova corrente historiográfica francesa que revolucionou a historiografia do século XX,

⁸ considerámos de extrema relevância alertar para o facto de não tencionarmos traçar aqui uma análise exaustiva da Historiografia do século XX. Apenas procurámos apresentar algumas noções, no nosso entender, basilares para que possamos consolidadamente avançar para a explicação dos dois domínios da História em análise.

constituindo um movimento que, ao longo das seis décadas de existência ativa, marcou a produção histórica europeia, rompendo com a História política factual e com a Escola Metódica e que se exprimiu através da Revista francesa “*Les Annales d’Histoire Économique et Sociale*” (comummente conhecida como Revista dos *Annales*), criada em 1929, da qual vai adotar o nome – que ampliou, sem dúvida, os tópicos passíveis de serem tratados historicamente e contribuiu para a progressiva construção e implementação da Nova História (Bourdé & Martin, 1990, pp. 120-122).

Na década de 1970, os historiadores dos *Annales* publicaram aquilo que ficou conhecido como “O Manifesto da Nova História”, no qual foram apresentadas novas “abordagens de estudo” como a arqueologia, a demografia, a religião, a arte ou a literatura e novos “objetos de estudo”, a saber, por exemplo, o clima, a festa, o inconsciente, o mito, o corpo, a alimentação ou as mentalidades (Vainfas, 1996, p. 9). Assim, o programa científico dos *Annales* defendia uma História-problema, ao invés da conceção tradicional da História factual e propunha como método de trabalho a interdisciplinaridade com outras áreas das ciências humanas, promovendo o diálogo e a relação com a geografia, a sociologia, a etnologia, a psicologia, a demografia, entre outros (Vahl & Vasconcellos, 2014, p. 225). No fundo, a Nova História argumenta uma abordagem histórica que expandiu os temas, os métodos e as perspectivas de estudo, incorporando novas preocupações e teorias das ciências sociais e humanas.

Após esta exposição extensa, mas necessária, torna-se evidente o motivo pelo qual anteriormente alertamos o leitor para uma dependência deste ponto pelas obras francesas. Além de que foi essencial para esclarecer, ainda que de forma célere, o que foi o Movimento dos *Annales* e, conseqüentemente, a Nova História, permitindo facilmente perceber o surgimento e a evolução da História das Mentalidades e da História da Vida Quotidiana como domínios da historiografia do século XX.

Por conseguinte, de modo a simplificar a compreensão das mentalidades na historiografia, cremos ser imprescindível, antes de mais, atentar à origem etimológica da palavra – já que conhecer a etimologia de uma palavra é essencial para compreender total e eficazmente o seu significado. Assim, mentalidade deriva do latim *mentalis* que significa “o que se produz no espírito” (Le Goff, 1988, p. 73). Todavia, o uso corrente deste conceito só é conhecido em meados do século XIX, e só por volta de 1920, quando os sociólogos se apropriam dele, é que adquire um significado relativamente semelhante

ao atual, relacionando-se com o mental e com a maneira particular de pensar e sentir de um povo, de uma sociedade ou de um grupo de pessoas (Duby, 1992, p. 80). Posto isto, quase que imediatamente o seu sentido se precisou na linguagem acadêmica, pelo que, logo em 1952, assistimos ao sociólogo francês Gaston Bouthoul definir mentalidade afirmando que “Por detrás de todas as diferenças e matizes individuais subsiste uma espécie de resíduo psicológico estável, feito de juízos, de conceitos e de crenças, aos quais, no fundo, aderem todos os indivíduos de uma mesma sociedade” (Duby, 1992, p. 80). Contudo, assim como Ronaldo Vainfas (1997) alerta, o próprio termo francês *mentalité*, encontra-se ligado a uma psicologia histórica coletiva e, portanto, sempre foi de complexa tradução para outras línguas, perpetuando confusões (p. 192).

Apesar de se verificarem várias contribuições de outras áreas das ciências sociais para a definição do conceito, a verdade é quando aplicado à História torna-se muito difícil definir mentalidades. Até hoje, os consecutivos historiadores não conseguiram de forma clara fundamentar teoricamente a História das Mentalidades, pelo que, assim como iremos atestar seguidamente, esta caracteriza-se por uma grande imprecisão conceitual e por aceções confusas, contrastantes e, por vezes, contraditórias.

Para conseguirmos apresentar uma análise conceitual do termo, revela-se indispensável ressaltar a origem das mentalidades na História. Assim, os grandes pioneiros a introduzir a ideia de mentalidade na historiografia foram Lucien Fèvbre e Marc Bloch, visto que ambos – ainda num momento inicial dos *Annales* – lançaram e animaram o projeto de uma História global que contemplasse as várias áreas da vida humana e primasse pela inovação nas abordagens históricas. Assim sendo, vale ressaltar que os historiadores da primeira geração dos *Annales* (1929 à Segunda Guerra Mundial), em particular os citados, defendiam fundamentalmente uma História coletiva e contínua da humanidade anónima, com a qual cada um de nós se pode identificar (Ariés, 1990, p. 157). No entanto, torna-se importante clarificar que Fèvbre foi o historiador que, com maior insistência, apelou a uma História das sensibilidades, dos medos, dos sistemas de valores, sendo o responsável por propor a sua designação como História das Mentalidades (Duby, 1992, p. 79).

Após este período de intensa produção para a História das Mentalidades, esta vai atravessar tempos de menor interesse. Com efeito, quando Fernand Braudel assume a dianteira dos *Annales*, na chamada segunda geração (até 1960), o grande foco direcionou-

se para a História social na longa duração, porém, este último conceito assumiu um papel crucial para os historiadores das mentalidades na terceira geração, dado que permitiu explicar as mudanças nas estruturas de crenças e dos comportamentos (Vahl & Vasconcellos, 2014, p. 225; Ariés, 1990, p. 157).

No seguimento do enunciado, a terceira geração dos *Annales* (1960-1980) revelou-se o período mais fértil para as mentalidades (Vahl & Vasconcellos, 2014, p. 226). O interesse por temas como a morte, a família, a criminalidade e delinquência, a sexualidade, as festas ou os grupos etários reavivaram-se e assistiram a um crescimento exponencial (Ariés, 1990, p. 160). Nesta época, foram vários os autores que procuraram estreitar a definição de mentalidades e torná-la mais clara e objetiva. Neste seguimento, Georges Duby (1992) explicitava que aquilo que os *Annales* pretendiam conhecer acontecia na cabeça dos indivíduos e correspondiam a “vestígios deixados pelos «juízos», «conceitos», «crenças», que os nossos antepassados partilhavam” (p. 81). Para este autor, as mentalidades são um complemento indispensável para a História das estruturas económicas e sociais e, assim, para uma História Total, tornando-se numa disciplina de numerosas ramificações e imensas possibilidades (Mattoso, 2011, p. 6) – como teremos já a oportunidade de demonstrar.

Apesar da incontornável importância da Escola dos *Annales* para o desenvolvimento e consolidação da História das Mentalidades como domínio da História, a verdade é que os seus investigadores negligenciaram, em parte, os contributos de historiadores anteriores que produziram estudos e obras das mentalidades. A título exemplificativo, podemos indicar o autor oitocentista Burckhardt e o seu estudo sobre o Renascimento, no qual a História é interpretada à luz da interação do Estado, da religião e da cultura e, em condições idênticas, pode-se referir o inglês Edward Gibbon que publicou a História sociocultural do Império romano (Vainfas, 1997, p. 195). O próprio Michelet ao estudar o Renascimento e a ação popular na Revolução francesa, constitui um ótimo exemplo de obras que antecederam os *Annales*, mas que, de alguma forma, já abordavam as mentalidades (Vainfas, 1997, p. 195).

A par do apresentado nos parágrafos anteriores, a História das Mentalidades vai envolver, inevitavelmente, a análise de diversas fontes históricas, como textos literários, cartas, diários, sermões religiosos, documentos legais, pinturas, testamentos, tratados filosóficos e outras manifestações culturais que revelam aspetos das crenças da época em

estudo (Le Goff, 1988, p. 85). A diversidade de fontes registada contribuiu de forma preponderante para a vastidão e indefinição da aceção de mentalidades na História. A par disto, vários autores, entre eles, Luís Miguel Duarte (1986) referiam na década de 1980 que as mentalidades sofriam ainda as insuficiências e os equívocos de alguma imaturidade (p.85). Aliás, situação que autores como Ronaldo Vainfas (1996), Sílvia Peterson (1996), Ciro Cardoso (1996) ou José Souza Martins (1996) – que no volume 4 dos Anais do Museu Paulista debateram este tema – julgavam manter-se ainda na década de 1990. Na atualidade, ainda que diversos historiadores tenham escrito e refletido a este respeito ao longo de quase mais três décadas, considerámos pouco ter-se alterado no que concerne a esta problema.

Apesar das indefinições e imprecisões teóricas da História das Mentalidades, acreditamos ser passível de compreender que esta corresponde a um domínio historiográfico que surgiu no segundo quartel do século XX e tem como objetivo primordial estudar as formas de pensar, sentir e agir em determinados períodos históricos, ou seja, de compreender o consciente coletivo do contexto histórico em estudo. Assim, a abordagem histórica das mentalidades passa, essencialmente, por o historiador centrar a sua atenção nas crenças, valores e atitudes, sentimentos e emoções das pessoas do passado e entender as grandes vias orientadoras do consciente coletivo que influenciaram as suas ações e comportamentos – neste contexto a nossa estratégia ajusta-se ainda melhor à Missão a que nos propomos, uma vez que, ao estudarmos as mentalidades, escavamos ainda mais fundo na questão da Empatia Histórica, pois estamos a tratar da dimensão mais profunda do ser humano. A nossa estratégia, quando acompanhada destes recursos, permitirá ir muito mais além da tentativa de se compreender, a título exemplificativo, porque é que o rei D. Carlos I cedeu ao *Ultimatum* Inglês, isto é, vai muito além de perceber as perspetivas, pontos de vista e os prós e contras das situações.

A “moda” da História das Mentalidades enalteceu, tal como verificámos, a psicologia coletiva como área de grande interesse na História, o que, por sua vez, contribuiu para aumentar o entusiasmo e a curiosidade em torno da História da Vida Quotidiana, dado que os Homens (homens, mulheres, crianças, jovens ou velhos) não viveram apenas no seio dos objetivos e dos pensamentos e comportamentos coletivos, viveram também com o corpo e no espaço doméstico (sexualidade, doença e higiene, alimentação ou vestuário) (Duby, Ariés, Ladurie, Le Goff, 1986, p. 75). Por esta razão, é

inequívoco que as mentalidades e o quotidiano correspondem a dois temas intimamente relacionados e que se interligam em muitos aspetos. A propósito desta alegação, Le Goff frisou que o conceito de quotidiano é muito próximo do conceito de mentalidade, sugerindo que a História do Quotidiano é capaz de revelar o sentimento de duração e também de mudança de uma sociedade (Vainfas, 1996, p. 14). De facto, a História das Mentalidades está comumente relacionada com temas ligados ao quotidiano e às suas representações, como o amor, a família, os divertimentos, os modos de vestir, de comer ou de beijar (Vainfas, 1997, p. 203).

A ligação entre os dois domínios torna-se ainda mais evidente se tivermos em atenção os seus grandes protagonistas. Com efeito, os historiadores da terceira geração dos *Annales* – em consequência da grande atenção direcionada para as mentalidades – foram também ávidos defensores da História do Quotidiano. Neste seguimento, Phillipe Ariés foi, indubitavelmente, o grande impulsionador da História do Quotidiano e da Vida Privada e o grande mentor da coleção “História da Vida Privada” (1990). No entanto, Georges Duby e Jacques Le Goff também tiveram um papel crucial na consolidação desta área da História, nomeadamente através da participação do primeiro na direção da obra supracitada e o segundo com estudos sobre o quotidiano, em especial, o capítulo “A História do Quotidiano” da obra “História e Nova História” (1986), no qual procurou esclarecer as principais orientações deste tema. Não obstante o aclarado, é oportuno afirmar que, à semelhança do que se verificou para a História das Mentalidades, também o interesse pelo quotidiano não é totalmente inovador nos *Annales*. Já no século XVIII, assistimos ao desenvolvimento pontual, por parte de certos autores, de estudos sobre os costumes dos ditos “povos selvagens”, isto é, dos povos e culturas considerados primitivos à época (Duby et al., 1986, p. 73).

Neste momento, torna-se imperativo conhecer a origem etimológica da palavra – assim como procedemos para as mentalidades – pelo que também tem a sua procedência no latim *quot dies* que significa, simultaneamente, um dia e todos os dias. Deste modo, o quotidiano apresenta dois sentidos temporais complementares, isto é, engloba o instantâneo e o duradouro, o transformador e o repetitivo. No fundo, o quotidiano designa o que acontece num momento do dia, num tempo breve e efémero, mas também o que acontece todos os dias e num tempo de longa duração (Guarinello, 2004, p. 25) – esta perceção assemelha-se às mentalidades que também são explicadas na longa duração.

Atendendo à aceção etimológica do conceito de quotidiano, rapidamente se depreende que a História da Vida Quotidiana se apresenta como a História do dia-a-dia, do banal, do vulgar, das rotinas em que o ser humano age quase que alienado da sua consciência. O quotidiano corresponde, desta forma, ao previsível e, por isso, tende para uma História antropológica, para uma História dos hábitos e costumes: o dormir, o habitar, o descansar ou o trabalhar (Guarinello, 2004, p. 23). Neste sentido, Georges Duby procura posicionar-se teoricamente, pelo que perceciona a História do Quotidiano como intimamente ligada aos usos e costumes, ou seja, às ações rotineiras e repetitivas.

Antes de prosseguirmos, acreditamos que o leitor possa estar a considerar que cometemos um gravíssimo erro ao, nos parágrafos anteriores, nos termos referido a uma História da Vida Privada ao invés da História do Quotidiano ou, pelo contrário, nem se apercebeu da diferença, visto que no senso comum estes são dois conceitos, em certa medida, análogos. Em virtude disso, torna-se impreterível compreender a associação do quotidiano com a vida privada, pelo que se revela essencial esclarecer que a História da Vida Quotidiana é correntemente percecionada como História da Vida Privada. Os dois termos têm, muitas vezes, sido considerados como equivalentes pela historiografia. De facto, o quotidiano tem sido bastante debatido no seio das ciências sociais e humanas e as suas diversas explorações não conseguiram ainda determinar uma noção única deste termo que se torna, então, polissémico (Tinoco, 2014, p. 324). Neste contexto, no prefácio da coleção já citada, Georges Duby (1990) assume uma grande dificuldade em definir o conceito de Vida Privada, sendo que opta por evidenciar aquilo que a mesma não é.

A análise do texto introdutório referido desvenda que o historiador considera que os dois conceitos constituem noções distintas e que não devem ser confundidos, pois a vida privada seria a área de intimidade e de recolhimento, o lugar doméstico e íntimo da familiaridade e a quotidianidade corresponderia aos aspetos rotineiros dos indivíduos. Este contributo foi, no entanto, infrutífero, visto que, não desmerecendo o seu grande valor, o autor não conseguiu com clareza fundamentar teoricamente a História da Vida Privada. Esta tentativa de definição foi, entretanto, contestada por vários historiadores do quotidiano que julgam que o privado é indissociável do quotidiano, é a permanência, a rotina, o repetitivo dentro de uma esfera social limitada ao âmbito familiar e doméstico (Vainfas, 1996, p. 13) e, portanto, encontramos-nos alinhados com estes autores, pois considerámos que são conceitos que se interpenetram.

Contudo, vale ressaltar que não devemos encará-los como intercambiáveis, pois apresentam uma grande diferença entre si. Neste sentido, José Mattoso (2011) alerta que enquanto a Vida Privada enfatiza a vida íntima, o familiar e tem no cenário doméstico o seu plano de ação, a História da Vida Quotidiana dedica-se aos aspetos mais comuns da vida dos indivíduos, ou seja, preocupa-se em estudar como é que as pessoas viviam, trabalhavam, se divertiam, se alimentavam e interagiam. Assim, a vida quotidiana é a vida do Homem inteiro, que participa nesta com toda a sua personalidade e na qual coloca em funcionamento os seus sentidos e capacidades (Heller, 1970, p. 17).

Em conclusão, percebemos que tanto a História das Mentalidades como a História da Vida Quotidiana são caracterizadas por uma grande indefinição conceitual e, talvez, por isso, mas não só, sejam dois domínios da História que se relacionam intimamente. A seleção das História das Mentalidades, rapidamente nos orientou no sentido da sua “irmã”, a História do Quotidiano e, como tal, acreditamos ser necessário atender a estas duas realidades para uma compreensão mais holística de cada uma. Além disso, humildemente pretendemos ter esclarecido que a abordagem da História das Mentalidades permite uma compreensão mais profunda das sociedades e da gente do passado, ao desvendar aspetos menos epidérmicos dos indivíduos comuns, como as crenças, os pensamentos e os comportamentos. Em complementaridade, a História do Quotidiano possibilita uma compreensão mais completa do passado e do indivíduo, contribuindo para uma perspectiva mais complexa do ser humano.

3.2. O lugar da História das Mentalidades e da Vida Quotidiana nas Aprendizagens Essenciais e no manual escolar adotado

Após empreendermos uma breve e, porventura, lacónica análise conceitual dos dois termos que pautam este terceiro ponto do Planeamento da Missão, vamos, a partir de agora, esquadriñar a presença da História das Mentalidades e da História da Vida Quotidiana no Ensino de História em Portugal, em específico, no 10.º ano de escolaridade – ao qual correspondem as turmas de estágio.

A fim de conseguirmos cumprir o desígnio estabelecido, importa, antes de mais, contemplarmos que o quadro curricular português atual é definido por dois documentos orientadores: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – comumente

designado por PASEO – no qual, através da descrição de um perfil de aluno abrangente e inclusivo, é patenteado o propósito global de todo o processo de ensino-aprendizagem; e as Aprendizagens Essenciais – conhecidas pela sigla AE – que determinam, tal como o próprio nome indica, um conjunto principal de conteúdos que todos os alunos devem dominar no final de cada ano escolar. Neste sentido, e atendendo ao facto de que pretendemos conhecer o “lugar” das mentalidades e do quotidiano no ensino de História, isto é, pretendemos realizar uma análise de conteúdo, o segundo documento normativo, responsável por “determinar” aquilo que é ensinado em sala de aula, revela-se o mais adequado e pertinente para a nossa investigação.

Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE), as Aprendizagens Essenciais são o referencial curricular base em Portugal e estão assentes na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Não obstante, os seus criadores enaltecem que correspondem unicamente a uma proposta e, por isso, cabe sempre ao professor definir se a sua abordagem será mais ou menos aprofundada (Viana, 2018). As disposições presentes neste documento normativo visam promover o desenvolvimento das áreas de competência constantes no PASEO e foram construídas a partir de documentos curriculares já existentes (Direção-Geral da Educação, 2018) – nomeadamente o Programa Curricular de História A – encontrando-se associadas a cada uma das disciplinas que compõem o currículo dos vários níveis de escolaridade. No caso particular da História, o documento foi elaborado com o contributo da Associação de Professores de História (APH) e teve como primordial objetivo reduzir o programa de História A e, assim, procurar resolver o problema sistemático da extensão dos programas curriculares anteriores. De facto, no capítulo “Operacionalização das Aprendizagens Essenciais” mostra-se ao leitor que foram selecionados três módulos por ano letivo que, no caso do 10.º ano de escolaridade, vão desde a Antiguidade Clássica aos primórdios da Época Moderna (DGE, 2018). Nesta seleção são enalticados os momentos marcantes destes períodos e, em especial, os que se referem à civilização europeia. Ademais, é patente a preferência pelo plano político, institucional, económico, social e pela História de Portugal, que assume um papel preponderante em todos os aspetos, ainda que se denote uma articulação com a História europeia e mundial.

A par das Aprendizagens Essenciais, considerámos que o manual escolar adotado no nosso núcleo de estágio também deve ser alvo de análise, na medida em que

tem um papel primordial enquanto referencial de aprendizagens para os alunos. O manual escolar corresponde ao meio onde se encontram organizados e são expostos os conteúdos selecionados nos documentos normativos e, por isso, ajuda, desde há muito, professores e alunos. (Amoêda, Martins, Vasconcelos, 2008, p. 77). Atendendo a estas informações, Nelson Araújo (2017) apresentou uma definição, simples e clara de manual escolar: é “o livro aglutinador dos recursos e textos de apoio necessários a dada disciplina, com adequação ao ano de escolaridade a que se destina, possuindo uma estrutura didática para melhor interiorização das matérias por parte dos alunos” (p. 21).

Neste seguimento, facilmente compreendemos que o manual utilizado em sala de aula adquire um carácter de grande reconhecimento e de autoridade para os alunos que o assumem como crucial suporte de aprendizagem. Face a este panorama e ainda que estejamos numa época de investimento no ensino informatizado, o manual escolar continua a ser o meio de aprendizagem mais difundido e utilizado (Amoêda, Martins, Vasconcelos, 2008, p. 78). Aliás, para os professores, os manuais complementam as funções de formação e contribuem como instrumentos que permitem um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem (Araújo, 2017, p. 78).

Com o propósito de facilitar a compreensão dos resultados, importa esclarecer a estrutura do manual adotado no núcleo de estágio. Assim, devemos alertar para o facto de este se encontrar dividido em três partes (Parte 1, 2 e 3) correspondentes aos três módulos de História A do 10.º ano de escolaridade referidos nas AE. Cada módulo está subdividido em unidades que o compõem, sendo que estas, por sua vez, se distribuem por subunidades relacionadas com o respetivo tema da unidade. Além disso, as autoras do manual procuraram ter o cuidado de apresentar várias propostas de atividades e exercícios distintos e que permitem explorar melhor alguns aspetos, sobretudo, através da resolução de Dossiês Temáticos.

Uma vez conhecidos os objetivos, a importância e a estrutura das Aprendizagens Essenciais e do manual escolar, exige-se, a partir deste momento, proceder à análise do seu conteúdo. Neste âmbito, de acordo com Sandra Amoêda, Helena Martins e Clara Vasconcelos (2008), para se iniciar um estudo por análise documental de um texto ou documento deve empreender-se, antes de mais, a definição de alguns parâmetros-chave de investigação: primeiramente, devemos começar por definir os objetivos e o quadro de referência teórico orientador da pesquisa, o que corresponde à primeira etapa de um

processo de investigação qualitativa (p. 82); o passo seguinte, prende-se com a constituição de um *corpus* (p. 82), isto é, com a escolha do tipo de documentos que serão alvo de investigação; de seguida, deve-se definir categorias de análise a partir das quais será realizada a análise de conteúdos (p. 82); por fim, a última fase corresponde à validação dos sistemas de categorias definidos de modo a iniciar a nossa análise documental (p. 82). A validação mencionada pode ser efetuada através do recurso a uma tabela de análise (cf. anexos 1, 2, 3 e 4).

Em virtude disto, importa referir que, tal como acreditamos estar esclarecido, procurámos compreender a presença da História das Mentalidades e da História da Vida Privada no ensino de História português, nomeadamente, através da análise do seu lugar nas Aprendizagens Essenciais e no manual escolar adotado na escola do nosso núcleo de estágio. Para concretizar o nosso propósito, construímos duas grandes esferas de análise de conteúdo: (1) referências diretas às mentalidades ou ao quotidiano, ou seja, conteúdos programáticos que, de uma forma ou de outra, conduzem os alunos a pensarem, a refletirem e a contactarem com algum tema relacionado com as mentalidades ou com a vida quotidiana. A título exemplificativo, quando estamos a estudar o “Ideal de Cavalaria” que se desenvolveu no seio das elites nobres da Idade Média, inevitavelmente, teremos que estudar os valores, as crenças e códigos de conduta que pautavam o comportamento da nobreza medieval; (2) referências indiretas às mentalidades e ao quotidiano, isto é, aos conteúdos programáticos que, ainda que não diretamente relacionados com o tema das mentalidades ou do quotidiano, permitem, de algum modo, a liberdade necessária para que o docente consiga, se assim o entender, aprofundar estes dois domínios da História. Por exemplo, quando os alunos estudam o urbanismo romano – que à primeira vista em nada se relaciona com nenhum dos temas em estudo – é possível que através do esquadrinhamento da *Domus*, conheçam o modo de vida das elites privilegiadas romanas e, por isso, contactem com a História da Vida Quotidiana.

Após contextualizarmos a nossa escolha e estabelecermos os parâmetros de investigação, torna-se impreterível procedermos à apresentação da análise realizada. A fim de seguirmos um discurso lógico e coerente e tendo em consideração o facto de constituírem dois domínios da História complementares, mas distintos, optámos por, em primeiro lugar, dedicar a nossa atenção à presença da História das Mentalidades nos dois documentos selecionados e, só de seguida, avançarmos para a História do Quotidiano,

pelo que no final, em jeito de conclusão, iremos tecer alguns comentários ao estudo elaborado.

A História das Mentalidades, tal como tivemos oportunidade de perceber, corresponde a uma área da História ainda muito suscetível a imprecisões e confusões, pelo que pode abranger uma enormidade de temas, tornando-se, assim, muito vaga e dificilmente delimitada – situação que se revelou muito complexa aquando do nosso estudo. Neste contexto, dependendo da perspetiva com que percecionamos a História das Mentalidades, esta pode estar presente em vários temas abordados em sala de aula.

Tendo em atenção o comunicado, para a nossa análise apenas consideramos como referências diretas os temas que, obrigatoriamente, conduzem a uma indagação pelo campo das mentalidades, ou seja, temas inevitavelmente relacionados com as mentalidades da civilização europeia e portuguesa. Como referências indiretas entendemos os temas que permitem explorar, com alguma complexidade, as mentalidades, isto é, aspetos da História que, por um lado, não estejam explícitos, mas que sabemos que não podemos deixar de lecionar para uma reconstrução histórica mais ou menos próxima do que nos é possível compreender ou, por outro, se o docente o entender, assuntos que viabilizem uma exploração mais aprofundada desta temática. Neste sentido, não avaliamos como referências indiretas temas que ainda que “toquem” tenuemente em aspetos do foro da consciência coletiva são predominantemente da área da política ou da economia (Ex.: A educação para o exercício público do poder na Grécia Antiga não foi tida como um tema suscetível à História das Mentalidades, uma vez que embora a Educação seja demonstradora da mentalidade de uma sociedade, o foco está no exercício do poder e nas várias etapas necessárias para ascender ao exercício público em Atenas.).

Postas estas advertências iniciais, necessárias para que o leitor compreenda o nosso ponto de vista, iremos, de agora em diante, expor os nossos resultados. Assim sendo, decidimos começar por perceber as ocorrências do conceito de mentalidades nas Aprendizagens Essenciais e, de seguida, no manual adotado, ou seja, começámos por realizar uma simples, mas cuidada pesquisa em torno deste conceito. Numa análise mais superficial, as AE não apresentam qualquer menção do termo “mentalidades”, o que, desde logo, é indicador da diminuída atenção dedicada a este domínio da História. Se dirigirmos a nossa atenção para o manual adotado, a situação também não se revela

reconfortante, visto que em mais de 450 páginas distribuídas ao longo de três partes, somente foram detetadas 13 menções, das quais apenas duas se relacionam com a História das Mentalidades.

Não satisfeitos com o cenário com que nos deparámos, optámos por “abrir o leque” de análise e pesquisámos outras duas palavras intimamente relacionadas com a temática, a saber, “valores” e “crenças”. Em relação ao primeiro termo, nas AE é mencionado duas vezes, sendo que apenas uma se relaciona com o título do terceiro módulo que, por seu turno, deveria incitar para a História das Mentalidades. Já no manual, o conceito é mencionado 31 vezes. No entanto, se aprofundarmos a nossa lente de análise compreendemos que este vocábulo foi utilizado ligado às mentalidades apenas oito vezes. Por outro lado, se atendermos ao termo “crenças” este surge nas AE unicamente uma vez concernente às crenças religiosas no período da Reforma Protestante e da Contrarreforma e no manual escolar manifestam-se 18 menções, raramente ligadas ao significado das mentalidades. Este filtro que pode, à primeira vista, parecer ao leitor totalmente desnecessário é, desde logo, revelador da ausência de conteúdos relacionados com a História das Mentalidades, contudo não é suficiente para compreendermos verdadeiramente a sua presença no ensino de História.

Após este primeiro contacto, avançamos para uma análise mais aprimorada, pelo que procurámos indagar sobre a História das Mentalidades presente nos vários conteúdos programáticos (cf. anexos 1 e 2). Na nossa pesquisa, verificámos que as mentalidades podiam ser relacionadas com oito conteúdos programáticos presentes nas AE, contudo, apenas duas correspondiam a ligações diretas. Entretanto, no manual escolar identificámos 29 ligações com este domínio da História, sendo que oito são referências diretas e 21 equivalem a referências indiretas – destas últimas, quatro correspondem a Dossiês Temáticos e uma outra a uma atividade de exploração de um filme, situação que elucida uma aposta ainda que limitada das autoras do manual em explorar temáticas nesta área. Ainda nesta linha de raciocínio, importa ressaltar que verificámos 12 correspondências entre os conteúdos selecionados nas Aprendizagens Essenciais e os conteúdos presentes no manual escolar adotado, o que significa que as autoras do manual procuraram ir mais além, já que 17 vinculações reconhecidas foram proporcionadas exclusivamente por estas.

Para concluir a análise da História das Mentalidades, falta tecer alguns breves comentários ao estudo realizado. Assim, devemos referir que a unidade programática que apresenta uma maior incidência em temas alusivos à História das Mentalidades é, sem dúvida, a Unidade 3 do Módulo 2, a saber, “Valores, vivências e quotidiano”, todavia esta não corresponde a um conteúdo que perfaz a lista das AE. Outra nota que interessa incluir, prende-se com o facto de em poucas circunstâncias se verificarem referências diretas ao tema das mentalidades, ou seja, a grande maioria das referências encontradas correspondem a conteúdos que incitam para as mentalidades e, portanto, podem ser tratadas pelo professor. Por fim, apesar do cenário elencado, a verdade é que se denota algum esforço, por parte da editora do manual escolar adotado, em explorar, ainda que de forma limitada, alguns temas da História das Mentalidades.

Quanto à História da Vida Quotidiana, mais específica do que a História das Mentalidades, mas igualmente um domínio da História com uma fundamentação teórica muito frágil e, como tal, alvo de imprecisões, apenas consideramos como referências diretas, aquelas em que são estudados os aspetos mais comuns (vestuário, alimentação, divertimento) do dia-a-dia das pessoas do passado e, por sua vez, como referências indiretas, assuntos que permitem, de alguma forma, compreender a vida quotidiana dos indivíduos do passado – por exemplo, no manual escolar, verifica-se um dossiê temático relacionado com a vida monástica, no qual é possível explorar o dia-a-dia dos monges do Mosteiro de Alcobaça. Além disto, vale a pena alertar que o método de análise foi igual ao explanado para o caso anterior.

Posto isto, é justo clarificar que nas AE não foi possível identificar nenhuma menção à palavra “quotidiano”. Contudo, quando atentamos no manual escolar, verificámos nove menções, das quais seis não têm qualquer tipo de ligação à História do Quotidiano e as restantes referências correspondem apenas ao título da unidade “Valores, vivências e quotidiano”. Neste sentido, à semelhança do que se constatou para as mentalidades, também optámos por aumentar as hipóteses de pesquisa, pelo que acrescentamos as palavras “dia-a-dia” e “costumes”. Assim, no caso das AE nenhum dos dois termos são referidos, enquanto no manual escolar foram encontradas três menções para o primeiro termo e 21 menções para o segundo. Todavia, as referências ao “dia-dia” não estão relacionadas com a História da Vida Quotidiana e das mais de duas dezenas de citações do termo “costumes”, apenas oito correspondem concretamente ao tema do

quotidiano. No fundo, este primeiro filtro aplicado à nossa análise, descortinou, desde logo, uma ausência muito significativa de temáticas da História da Vida Quotidiana, nos principais documentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência desta averiguação, avançamos para o escrutínio da presença deste domínio da História nas AE e no livro escolar. Os resultados apurados são, no mínimo, preocupantes, visto que apenas foi detetada uma menção indireta nas Aprendizagens Essenciais que incita para o estudo do quotidiano, neste caso em concreto, do povo romano através do esquadriamento do urbanismo de Roma. Se voltamos a nossa atenção para o manual, a situação permanece inalterada, na medida em que, apesar da existência de uma unidade que se relaciona intimamente com o quotidiano, só existem três referências indiretas, pelo que todas se encontram presentes em Dossiês Temáticos – revelando uma total negligência destes temas.

O quadro traçado denuncia uma fraca e quase inexistente exploração da temática do quotidiano no ensino português, pelo que é de notar que mesmo as frágeis e indiretas referências identificadas são muito vagas e não perscrutam adequadamente as temáticas concernentes a este domínio da História.

Em suma, depois de analisar o lugar da História das Mentalidades e da História do Quotidiano nas Aprendizagens Essenciais e no manual adotado na escola do núcleo de estágio, compreendemos que estas não possuem um efetivo reconhecimento no seio do ensino português. A explicação mais prática para justificar esta situação prende-se com o facto de, tal como Ana Carneiro (2020) afirma, a História estar marcada por acontecimentos do campo político, económico e social que são preteridos em detrimentos de outras áreas de investigação, igualmente necessárias e obrigatórias – como tivemos oportunidade de perceber no primeiro subponto – para uma compreensão holística do passado (p. 72). Além disso, embora sejam elogiáveis as tentativas empreendidas no manual escolar, a verdade é que as atividades, exercícios e conteúdos destas áreas do saber histórico são ainda insuficientes e demasiado vagas para que possamos considerar que estamos num caminho da evolução no sentido de enquadrar estes domínios da História no ensino português.

Capítulo II: Estudo de Caso

“A Armadilha” na execução da Missão

Num momento em que já foram apresentados todos os pormenores e aspetos que pautaram o planeamento da nossa Missão e já se clarificaram as opções tomadas no período de ação importa, agora, deslocarmo-nos para o “terreno” e colocar em prática as nossas coordenadas, isto é, avançarmos para a execução da nossa Missão. Por se tratar de uma Missão um tanto ambiciosa e complexa – daí que a tenhamos considerado uma Missão (~~Im~~)possível – reconhecemos que o leitor possa, à partida, considerá-la como uma espécie de armadilha que, inconscientemente, podemos estar a colocar à concretização do nosso objetivo, contudo acompanhe-nos para descobrir.

Antes de prosseguirmos para a explanação dos métodos e instrumentos de recolha de dados, que permitiram colocar em prática a nossa Missão, manifesta-se uma mais-valia para o presente estudo contextualizar a investigação-ação. A segunda parte do nosso relatório de estágio inclui, assim, três grandes subcapítulos. O primeiro tem como principal desígnio explicar o meio de ação em que decorreu a investigação, ou seja, caracterizar o estabelecimento de ensino no qual foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada – vulgo Estágio. No segundo, descreveremos os seus principais intervenientes, isto é, caracterizaremos as turmas selecionadas para a intervenção pedagógica. Só desta forma, acreditamos estarem reunidas as condições necessárias para avançarmos para a terceira e mais importante parte, que diz respeito, não só às questões de natureza metodológica e de recolha dos dados, mas também à consequente apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos.

No fundo, esta segunda grande parte corresponde ao estudo de um caso particular com base numa amostra demonstrativa (duas turmas do 10.º ano de escolaridade do curso de Línguas e Humanidades), acerca do qual iremos relatar pormenorizadamente a nossa intervenção. Tendo em linha de conta este horizonte, inicialmente, começaremos por apresentar as razões que nos encaminharam para a adoção de determinados instrumentos de recolha de dados e da própria atividade. De seguida, procuraremos explicar cada um destes e relatar genuína e honestamente a sua aplicação. E, por último, uma vez que a nossa Missão se caracterizou por ser uma investigação-ação, torna-se imprescindível, à medida que explicamos as várias etapas de recolha de informação, ir apresentando os resultados auferidos durante o levantamento de dados.

1. “O meio de ação”: Contextualização da intervenção

O “pontapé de saída” do presente ponto corresponde ao meio de ação em que ocorreu a nossa investigação, pelo que devemos, desde logo, informar que a intervenção operacionalizada se desenvolveu durante o ano letivo 2022/2023 e foi o resultado do trabalho *in loco* implementado na Escola Secundária da Boa Nova – Leça da Palmeira.

Recordamos com estima o primeiro dia em que nos dirigimos à Escola Secundária da Boa Nova (ESBN), o cheiro a “novo” da escola totalmente renovada completava o aroma a maresia que caracteriza o ar desta localidade à beira-mar e foi com o pé direito que entrámos pela porta principal! Pela primeira vez, ao entrar numa escola, não eramos alunas, eramos professoras-estagiárias à procura da primeira experiência do “outro lado”. Neste dia, ainda sem alunos a preencherem todos os seus cantos, a escola estava relativamente silenciosa, calma e ainda muito organizada, tal como a serenidade da casa nova que espera a chegada dos seus inquilinos – ali, percebemos que, efetivamente, a escola sem os alunos não tem verdadeiro sentido. Ela existe para eles. Naquele momento fomos invadidos por um turbilhão de sentimentos desde: a ansiedade de quem está a aventurar-se numa escola desconhecida e num meio que não é o seu; a alegria, pois estava a iniciar a concretização de um sonho; ou, ainda, a esperança típica de quem inicia a sua formação profissional. Assim, quase em jeito de memória, se iniciou o nosso percurso no estágio do Mestrado em Ensino de História.



Figura 1: Entrada principal da Escola Secundária da Boa Nova

Ainda que a contextualização do meio envolvente, em que se insere a Escola do núcleo de estágio, não constitua um requisito obrigatório do *modus operandi* dos relatórios de estágio, julgamos pertinente indicar alguns dados estatísticos sobre a mesma

de modo a enquadrar a comunidade educativa. A Escola Secundária da Boa Nova, encontra-se inserida na antiga freguesia de Leça da Palmeira, atualmente União de Freguesias de Matosinhos e Leça da Palmeira, no concelho de Matosinhos, distrito do Porto. Assim, Leça da Palmeira corresponde a uma região fortemente urbana e comercial devido, sobretudo, à centenária presença do Porto de Leixões. Segundo os Censos de 2021 (INE, 2021), o concelho referido tinha 172 557 habitantes – o 9.º município mais populoso de Portugal e o 3.º maior da Área Metropolitana do Porto – e concentrava cerca de 23 499 alunos matriculados nos vários níveis de ensino da escolaridade obrigatória (Pordata, 2022). Em virtude destes números, facilmente depreendemos que é um concelho servido por uma extensa rede escolar com nove agrupamentos e três escolas secundárias não agrupadas, das quais a Boa Nova (nome popularizado na área de influência) é um ótimo exemplo.

No *website* oficial da Escola Secundária de Leça da Palmeira é mencionado que esta foi criada a 1 de setembro de 1984 pela Portaria N.º 662/84, mas iniciou a sua atividade ainda em junho de 1983, em espaço pertencente à escola preparatória homónima. Mais tarde, passou a denominar-se Escola Secundária da Boa Nova – Leça da Palmeira pelo Despacho N.º 100/SERE/93, publicado em Diário da República de 17 de junho de 1993. Inicialmente, a Escola em questão destacou-se com um grande número de turmas no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, chegando, no ano letivo de 1991/1992, a atingir o valor máximo de 84 turmas, todavia, esse número tem vindo a diminuir, visto que, no presente ano letivo de 2022/2023, apenas contou com 37 turmas (ESBN, 2022).

Nos últimos anos, a Boa Nova tem-se tornado, tendencialmente, uma Escola Secundária, apresentando um número crescente de turmas deste ciclo de ensino. De facto, neste ano letivo, se compararmos a existência das 31 turmas de Ensino Secundário com apenas seis turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico, rapidamente compreendemos a aposta da Escola naquele ciclo de estudos. Além de apostar no Ensino Secundário, é ainda referido que a Boa Nova, desde 1987, tem apoiado a formação de professores, disponibilizando núcleos de estágio nas mais diversas áreas educacionais (ESBN, 2022).

A Boa Nova é uma escola que funciona unicamente em regime diurno, sendo que está aberta para atendimento das necessidades da comunidade escolar 55 horas semanais. Neste sentido, vale ressaltar que a instituição pública em análise serve, em

grande medida, a população de Leça da Palmeira, mas também integra alunos oriundos das localidades vizinhas, nomeadamente, Matosinhos, Perafita, Lavra, Santa Cruz do Bispo, Custóias e São Mamede Infesta.

Atendendo, agora, a uma análise curricular é de salientar que a Escola Secundária da Boa Nova, sendo uma escola não-agrupada, dispõe, tal como pensamos estar já esclarecido, de uma oferta educativa que apenas engloba o 3.º ciclo regular do Ensino Básico, o Ensino Secundário Regular e o Ensino Secundário Profissional. Neste contexto, de modo a salvaguardar uma formação geral comum que prime pelo desenvolvimento de competências presentes no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e a concretização das Aprendizagens Essenciais, a Escola da Boa Nova fornece um vasto leque de oportunidades.

No seguimento do enunciado, o 3.º ciclo do Ensino Básico caracterizou-se por fornecer uma base comum de conhecimentos elementares necessários para o prosseguimento de estudos. No entanto, devemos ressaltar a abrangência de outras matrizes curriculares, uma vez que os alunos da ESNB podem também usufruir, no 7.º e no 8.º anos de escolaridade, da oferta de escola na área complementar de Expressões e Tecnologias: TIC (Técnicas de Informação e Comunicação) e Fotografia. Além da lecionação destas duas disciplinas complementares do currículo do 3.º ciclo do Ensino Básico, a Escola da Boa Nova oferece, igualmente, a lecionação de Cidadania e Desenvolvimento nos três níveis de escolaridade e, a par da língua materna e do inglês, os alunos das seis turmas têm a possibilidade de usufruir da lecionação de uma outra língua estrangeira, a saber, o francês (Matriz Curricular do Ensino Básico, 2020).

No que diz respeito ao Ensino Secundário Regular, a oferta da escola divide as 24 turmas do Ensino Secundário Regular pelos quatro Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias; Línguas e Humanidades; Ciências Socioeconómicas; e Artes Visuais. Todos os cursos Científico-Humanísticos listados têm a duração de três anos, sendo que são realizados exames nacionais nas disciplinas bienais no 11.º ano (como por exemplo Filosofia, Geografia, Física, Química) e nas disciplinas trienais no 12.º ano (como por exemplo História, Português e Matemática). Além disso, gostaríamos de evidenciar que além da língua materna, do inglês e francês, a Escola oferece a possibilidade de estudar Literatura Portuguesa (ESNB, 2022).

Relativamente aos Cursos Profissionais, que avocam cada vez mais alunos e, por isso, têm constituído outra aposta da ESBN, as sete turmas distribuem-se pelos cursos profissionalizantes de Técnico Comercial, de Técnico Auxiliar de Saúde e de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. Estes cursos têm a duração de três anos letivos e pretendem proporcionar aos alunos as competências exigidas para a ingressão direta no mercado de trabalho.

Próximos de concluir a contextualização escolar, gostaríamos ainda de destacar que a escola do nosso núcleo de estágio tem desenvolvido vários projetos no sentido de satisfazer os três princípios gerais (Equidade; Inclusão; Liberdade) que pautam a sua conduta enquanto estabelecimento público que forma “os jovens que serão os adultos de amanhã” (PEE, 2019, p. 5). Alguns exemplos são os projetos “(En)Cantar na Boa Nova”, “Escola Amiga do Ambiente”, “Parlamento Europeu dos Jovens na Boa Nova” que visam enquadrar os alunos na comunidade escolar, civil e política. Contudo, não mencionar o projeto da “Semana Alternativa” seria prescindir da iniciativa mais envolvente e dinâmica que acontece na ESBN. A Semana Alternativa corresponde a uma semana na qual são planeadas diferentes atividades e projetos a desenvolver com as várias turmas. É uma semana em que a aula “tradicional” e as avaliações devem ser evitadas e onde são incentivadas novas formas de aprendizagem que primem pela organização curricular fluída e interdisciplinar. Nesta semana, os docentes e toda a comunidade escolar são incitados a apostar no desenvolvimento de competências transversais e que passarão por iniciativas culturais, desportivas, científicas (PEE, 2019, p. 12). Na Escola Secundária da Boa Nova, existem duas Semanas Alternativas (no 1.º e no 2.º períodos letivos) e em todos os anos letivos é escolhido um novo tema global, sendo que, posteriormente, cabe a cada Conselho de Turma selecionar um subtema a desenvolver com as turmas. Assim sendo, por exemplo, este ano letivo, o tema geral para as Semanas Alternativas prendeu-se com “O que me rodeia é o que me preocupa”. Ademais, a Escola, adicionalmente, também fornece Desporto Escolar, que em virtude da sua localização à beira-mar, permite que seja o *Surf*.

No cômputo geral, a Escola Secundária da Boa Nova assume como propósito “preparar/orientar cada indivíduo/aluno, no seu desenvolvimento e na sua capacidade de raciocínio e de resolução de problemas, para interagir com o saber, com o outro e com o meio, segundo pressupostos de respeito e de responsabilidade” (PEE, 2019, p. 6), pelo

que julga imperativo estabelecer uma relação próxima e vincada com toda a comunidade envolvente. Aliás, este último pressuposto torna-se bem visível com a remodelação total do espaço físico da Escola, que aconteceu no ano letivo anterior, e que procurou incluir a ESBN no espaço integrante, pelo que não existem muros nem portões a separar a Escola da restante comunidade – aspeto que considerámos muito curioso e interessante, na medida em que nunca tínhamos contactado com uma escola que não fosse “fechada” e centrada em si própria. Com efeito, a ESBN deixa bem claro a sua posição em relação a este aspeto, recorrendo a uma citação de Rubem Alves: “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar” (PEE, 2019, p. 5).



Figura 2: A Escola Secundária da Boa Nova e o meio envolvente (Google Maps).

2. Informação ultrassecreta⁹: Caracterização dos recrutas⁹

Concluída a contextualização da intervenção da Missão em curso, importa, tal como afirmamos anteriormente, a partir deste momento, dedicar a nossa atenção aos próprios intervenientes, isto é, aos recrutas da nossa Missão que foram a peça central de toda a investigação-ação. De facto, só é possível compreender os métodos implementados e a própria recolha de dados, se percebermos o perfil das turmas com que trabalhamos, visto que se revelou necessário adaptar a estratégia implementada às necessidades e características dos vários intervenientes.

⁹ A recolha de dados que nos permitiu caracterizar as turmas fundamentou-se, além da observação direta das aulas, em aspetos relevantes obtidos através do recurso às fichas dos alunos fornecidas pelos respetivos diretores de turma.

A nossa intervenção desenvolveu-se em duas turmas de Línguas e Humanidades do 10.º ano de escolaridade que, a partir deste momento, como forma de salvaguardar o anonimato dos alunos, serão designadas por Turma 007¹⁰ e Turma *Kingsman*¹¹. Neste contexto, importa afirmar que ainda que tenhamos lecionado tanto no 10.º como no 12.º ano de escolaridade, tivemos a oportunidade de selecionar as turmas com que iríamos trabalhar no nosso relatório de estágio. Assim, a escolha revelou-se clara, desde logo, pelo próprio perfil das turmas, já que, tal como esperamos ter ficado esclarecido, a definição do tema do presente relatório surgiu das características e necessidades dos alunos das turmas de 10.º ano que se revelaram muito mais difíceis de lidar do que os alunos dos 12.º anos. À vista disso, iremos, então, de seguida analisar cada uma das turmas intervenientes.

No início do ano letivo, a Turma 007 era composta por 27 alunos, sendo que apenas 26 frequentavam a disciplina de História A. Já a Turma *Kingsman* era constituída por 27 alunos, todos inscritos na nossa disciplina. No entanto, em ambas as turmas se verificaram alterações, nomeadamente, no que concerne à saída de alunos. Na primeira turma mencionada, saiu em meados do 1.º período uma aluna e no início do 3.º período um aluno, totalizando dois discentes que pediram transferência para outros estabelecimentos de ensino, neste caso, de ensino profissional. Na segunda turma referida, a situação foi semelhante com a saída de quatro alunos ao longo de todo o ano, sendo que três alunos saíram a meio do 1.º período (dois para cursos profissionais, pelo que um deles permaneceu na ESN e uma outra aluna para outra Escola Secundária do concelho) e uma quarta aluna abandonou a escolaridade obrigatória no início do 3.º período, por já ter completado a maioridade. Neste sentido, a caracterização das turmas, empreendida de seguida, teve em consideração apenas os alunos com que trabalhámos na nossa estratégia (**Turma 007: 24 alunos; Turma *Kingsman*: 23 alunos**), perfazendo uma amostra total de 47 alunos.

No seguimento de uma caracterização adequada e completa, importa, antes de mais, salientar a distribuição, por género, das duas turmas e que pode ser analisada no Gráfico 1:

¹⁰ 007 é o código pelo qual ficou mundialmente conhecido o mais famoso agente secreto de Hollywood, James Bond.

¹¹ A agência *Kingsman* é uma agência de espionagem britânica fictícia e das mais famosas de todo o mundo cinematográfico.

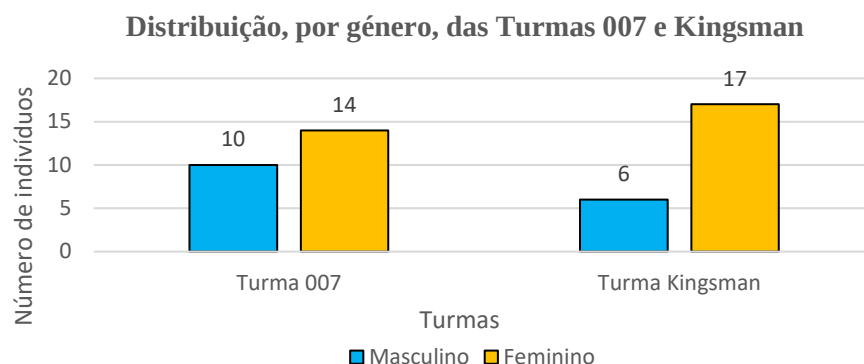


Gráfico 1: Distribuição, por género, das Turmas 007 e *Kingsman*.

De acordo com o Gráfico 1, a Turma 007 é composta predominantemente pelo género feminino, contabilizando 14 raparigas (58% do total) e dez rapazes (42% do total). Numa situação análoga, encontramos a Turma *Kingsman* que também é maioritariamente constituída por alunas, mais concretamente, por 17 raparigas, representando 74% da turma, ao passo que apenas se verificam seis rapazes, o que equivale a 26% da turma. Num universo de 47 alunos, podemos, assim, constatar uma grande disparidade de género, já que se verifica uma percentagem de 65% de alunos do género feminino e somente uma percentagem de 35% de alunos do género masculino – esta informação será pertinente quando estivermos a analisar os resultados, se tivermos em atenção aquilo que foi percecionado no primeiro ponto do enquadramento teórico, a saber, “A Motivação no processo de Ensino-Aprendizagem” e no qual é exposto que o género influencia a motivação escolar dos discentes.

Por sua vez, torna-se igualmente relevante caracterizar os alunos no que diz respeito às médias de idade, uma vez que este indicador pode fornecer informações muito interessantes, sobretudo, acerca do percurso escolar dos alunos. Assim sendo, construímos o Gráfico 2 para facilitar a análise desta informação.

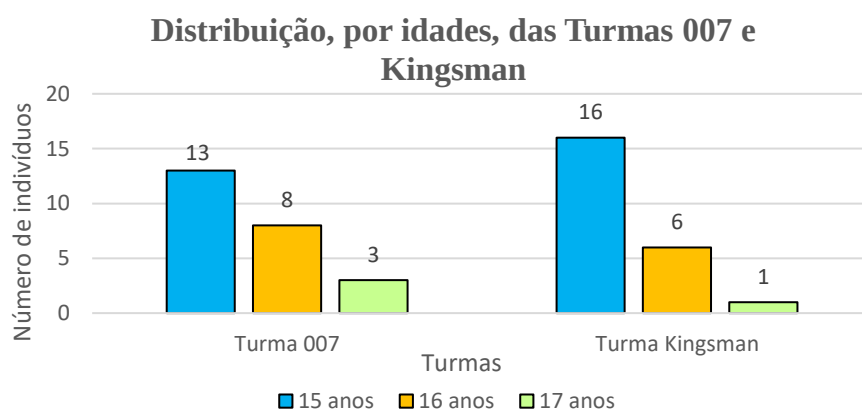


Gráfico 2: Distribuição, por idades, das Turmas 007 e *Kingsman*.

Segundo o Gráfico 2, podemos inferir que, no início do ano letivo, a maioria dos alunos das duas turmas em escrutínio tinham 15 anos (62%). Na Turma 007, 54% dos alunos tinha 15 anos, 33% 16 anos de idade e 13% 17 anos, demonstrando, então, uma grande presença de alunos com 15 anos. Assim, a média de idades é de 15,6 anos. Na Turma *Kingsman*, o cenário é semelhante, visto que se verifica que 70% dos alunos tinham 15 anos de idade, 26% 16 anos de idade e apenas 4% 17 anos, pelo que a média de idades ronda os 15,3 anos. Se atendermos a uma perspetiva geral, isto é, se tivermos em atenção o universo da amostra, constatámos que a média de idades se fixa aproximadamente nos 15,5 anos.

Outro indicador muito importante, particularmente, para a nossa Missão é o número de retenções, já que, este valor pode demonstrar, à partida, as dificuldades dos alunos, que passam também pela própria motivação escolar. No entanto, devemos ter em consideração que, por si só, estes números não constituem explicação para qualquer resultado auferido. Assim sendo, na Turma 007, verificam-se 11 alunos com retenções no seu percurso escolar, pelo que o 10.º ano foi o nível de escolaridade que maior número reuniu. Contudo, foi possível identificar, igualmente, um aluno com quatro retenções (duas vezes no 7.º ano e duas vezes no 10.º ano). Por sua vez, se nos direcionarmos para a Turma *Kingsman*, o número de retenções decaiu ligeiramente, perfazendo sete alunos. De entre estes, cinco alunos ficaram retidos uma vez e dois alunos ficaram retidos duas vezes, sendo que o 7.º a par do 10.º ano, são aqueles que apresentam um valor mais elevado. No fundo, num universo de 47 alunos, 18 já ficaram retidos em algum nível de escolaridade.

Para completar a caracterização da amostra carece, ainda, referir o contexto socioeconómico das duas turmas, pelo que iremos dedicar atenção à Habilitação dos Pais e Encarregados de Educação, à caracterização das Famílias e aos alunos que usufruem do Serviço de Ação Social Escolar (SASE). Deste modo, julgamos conseguir traçar um perfil adequado do contexto socioeconómico das duas turmas.

Na Turma 007, em relação ao primeiro indicador apontado, importa destacar que 41% dos Pais e Encarregados de Educação (cujos educandos responderam ao inquérito aplicado pelo Diretor de Turma) tem o Ensino Superior, o que corresponde ao nível de escolaridade mais comum e apenas 5% tem o Ensino Primário. Já na Turma *Kingsman* verifica-se que o nível de escolaridade mais presente é o 3.º ciclo do Ensino Básico (31%),

seguido do Ensino Superior (22%) e, por fim, o 1.º ciclo e o 2.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário com uma percentagem de 16% cada um. No fundo, estes indicadores demonstram que os alunos da Turma 007 têm Pais e Encarregados de Educação com um nível de escolaridade elevado e que, portanto, pode, eventualmente, ter uma influência nos seus educandos.

Relativamente ao indicador “Caracterização das Famílias”, percebemos que 50% dos alunos da Turma 007 têm uma Família Monoparental e 46% dos alunos vivem numa Família Biparental. Há ainda a registar uma aluna que vive apenas com a irmã. Na Turma *Kingsman*, assistimos a 52% de Famílias biparentais, a 43% de Famílias Monoparentais e a uma aluna a viver com a avó. Estas informações podem ser pertinentes, desde logo, para compreender os contextos familiares dos intervenientes que podem influenciar os comportamentos dos discentes.

Por último, para concretizar uma análise adequada do contexto socioeconómico das duas turmas em estudo, revela-se essencial averiguar o número de alunos que usufruem do SASE. No entanto, apenas conseguimos aceder a esta informação para a Turma *Kingsman*. Para facilitar a análise deste indicador, construímos o Gráfico 3.

N.º de alunos com SASE na Turma *Kingsman*

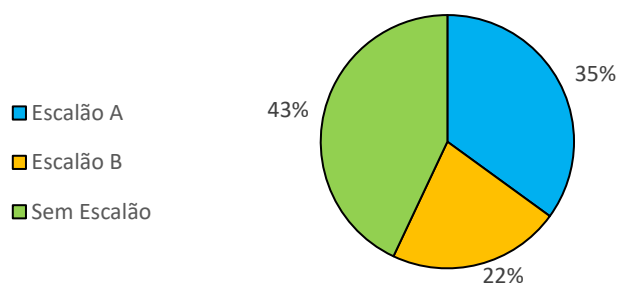


Gráfico 3: Número de alunos com SASE na Turma *Kingsman*.

Na Turma mencionada, aferimos que mais de metade dos alunos usufruem de apoio económico (57%) e, por isso, rapidamente compreendemos que, possivelmente, a turma viverá um contexto económico menos favorável. Esta situação pode ter influência no percurso escolar do aluno, na medida em que o contexto familiar e económico tem repercussões acentuadas no comportamento e disposição dos discentes e, como tal, urge conhecer estas circunstâncias.

Após apresentar os principais indicadores que caracterizam as duas turmas com que trabalhamos, devemos proceder a uma apreciação global de ambas, sobretudo, através da observação direta das aulas.

Uma vez que se trata de duas turmas em início de ciclo, neste caso específico, do Ensino Secundário, são naturalmente recém-formadas, totalmente novas e, por isso, a grande maioria dos alunos não se conhece. O início de qualquer ciclo é sempre complexo, desafiante e exigente, porém, o 10.º ano revela-se, provavelmente, dos momentos mais difíceis de adaptação durante a escolaridade obrigatória. De facto, muitos alunos mudam-se para uma nova escola, com novos professores, novos colegas e um percurso académico centrado na orientação disciplinar pela qual optaram e, como tal, a própria exigência dos conteúdos programáticos aumenta. Face a estas circunstâncias não existiam informações pertinentes que pudessem fazer antever o perfil das duas turmas de trabalho – tanto a orientadora cooperante como nós, estagiárias, tivemos de enfrentar os recrutas sem qualquer *background*.

A Turma 007 revelou-se, a princípio, uma turma sem grandes problemas de comportamento, ainda que conversadora. Caracterizou-se por ser muito resistente a qualquer tipo de trabalho no que concerne ao estudo e ao conhecimento. Com efeito, a falta de interesse e motivação para as aulas de História A era evidente, demonstrando grande ausência de empenho no processo de aprendizagem – aliás, por meio de conversas informais, vários alunos manifestaram de modo transparente que não gostavam da disciplina de História A e alguns, inclusive, da Escola em si. Todavia, a característica mais marcante desta turma prendeu-se com a total apatia dos alunos em sala de aula, uma vez que, de modo geral, eram muito pouco participativos (verificando-se duas ou três exceções) e atentos e, portanto, as aulas não fluíam como deveriam. Além disto, eram alunos que revelavam pouca autonomia e responsabilidade e detinham conhecimentos Históricos diminuídos e uma frágil cultura geral. Neste sentido, por vezes, comentamos com a orientadora cooperante a dificuldade em lecionar uma aula nesta turma, dado que, além de raramente participarem de livre e espontânea vontade, frequentemente, não conseguiam acompanhar os conteúdos lecionados por falta de bases fundamentais de conhecimento em História. Com o evoluir do ano letivo e estando os alunos mais ambientados na escola e na própria turma, começaram a surgir alguns comportamentos menos adequados por parte de alguns discentes, o que complicou ainda mais a leção.

De facto, as características elencadas acabaram por se refletir no próprio aproveitamento escolar dos alunos da turma pelo que, através das reuniões de avaliação, compreendemos que não eram apenas comportamentos e problemas na disciplina de História A.

Como ainda não tivemos oportunidade de esclarecer anteriormente, é premente alertar que, na Turma *Kingsman*, havia uma aluna com medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Posto isto, podemos avançar que, analogamente à turma anterior, esta também se mostrou pouco empenhada na aprendizagem e pouco responsável ao nível da assiduidade e pontualidade. Do mesmo modo, eram alunos que evidenciavam um rendimento escolar muito pouco satisfatório, com acentuadas dificuldades de concentração, surgindo conversas paralelas em sala de aula – situação que se tornava desgastante, dado que era reiteradamente necessário interromper as aulas para chamar a atenção dos alunos. A turma em questão também se caracterizou pela falta de um método de estudo diário e autónomo e, ainda, demonstrou uma constante incompreensão dos conteúdos programáticos.

As grandes diferenças entre as duas turmas da amostra surgem a nível disciplinar, visto que a Turma *Kingsman* apresentou, sobretudo no 1.º período, diversas faltas disciplinares nas várias disciplinas, inclusive, em História A. O comportamento ostentado por alguns alunos era pouco adequado e, muitas vezes, provocativo, originando interrupções irrelevantes, desnecessárias e nocivas quer para o discurso do professor e dos restantes colegas, quer para o próprio planeamento e fluidez da aula. No entanto, contrariamente ao verificado na outra turma, os alunos da Turma *Kingsman* foram melhorando o seu comportamento ao longo do ano letivo, nomeadamente pela saída de alguns alunos mais perturbadores.

Em suma, o mais importante de destacar é que as duas turmas, ainda que com especificidades próprias, no que concerne ao fundamental para a investigação-ação, são muito próximas. A falta de interesse, empenho, estudo e motivação encontram-se evidenciadas, o que, de alguma forma, se repercutiu no aproveitamento escolar. No entanto, apesar do cenário traçado, a verdade é que se verificaram alguns alunos que, felizmente, contrariam esta circunstância, contribuindo, assim, para incentivar os restantes colegas.

3. “Relatório Final da Missão”: Metodologia e apresentação, análise e interpretação dos resultados

A partir do momento em que planeámos todos os elementos que constituem a presente Missão, em que já conhecemos e exploramos o meio de ação em que se desenvolveu a nossa Missão e já tivemos a oportunidade de prosseguir com a caracterização dos principais recrutados da intervenção, torna-se primordial operacionalizar o nosso propósito, isto é, considerámos estarem reunidas todas as condições exigidas para avançar para as questões metodológicas e de recolha de dados que pautaram a Missão a que nos propusemos. De facto, em qualquer contexto de intervenção, quando se procura problematizar determinada situação ou fenómeno social, é importante, antes de mais, mobilizar as metodologias mais adequadas à compreensão holística da respetiva investigação. Assim sendo, neste subcapítulo procuraremos relatar a nossa intervenção, começando por explicar a metodologia escolhida, mostrando os principais meios utilizados para atingir o nosso desígnio e, seguidamente, apresentando os principais resultados.

Com a aplicação prática do presente estudo pretendemos, sobretudo, obter uma resposta à questão de partida formulada que sustentou o mote para toda a investigação – Será que ao aproximar os alunos do Passado, através da Empatia Histórica e da História das Mentalidades e da Vida Quotidiana, a sua motivação para a aprendizagem de História, aumenta? – pelo que o grande objetivo da nossa Missão passa, essencialmente, por compreender se a aproximação dos alunos ao Passado, através da estratégia delineada e dos recursos selecionados, os motiva para uma aprendizagem efetiva da disciplina de História A.

Tendo em consideração o nosso principal objetivo e o próprio perfil das duas turmas do núcleo de estágio onde decorreu a intervenção rapidamente entendemos que, ao invés de procedermos a pequenas atividades, aplicadas ao longo das aulas do presente ano letivo, que, de alguma forma, pudessem ser executadas brevemente neste contexto, seria mais adequado proporcionar uma atividade mais demorada, aprofundada e impactante que permitisse motivar os alunos para a aprendizagem de História. No fundo, pretendemos, acima de tudo, apresentar aos nossos recrutados uma atividade diferente que, pelas suas características intrínsecas, os conseguisse motivar e, assim, mostrar-lhes que,

mesmo não tendo o melhor aproveitamento escolar, seriam capazes de realizar trabalhos distintos. Assim, gostassem da disciplina de História A ou estivessem contrariados, procurámos dar-lhes a oportunidade de chegarem mais longe no conhecimento histórico, de fazerem melhor e diferente!

A par disto, a observação direta das aulas das duas turmas, onde decorreu a intervenção, permitiu pensar ponderadamente sobre que tipos de metodologias e de instrumentos de recolha de dados melhor se adequavam ao perfil das turmas. Assim, ao planificar a nossa investigação, tivemos sempre em vista cumprir com os objetivos a que nos propusemos, sendo sempre realistas, e tentando traçar as orientações principais deste trabalho de modo consciente e seguro. Além disso as questões de natureza metodológica foram pensadas conforme as necessidades e adaptadas à medida que as circunstâncias o exigiam. No fundo, partindo dos objetivos elencados, tornou-se imprescindível adotar uma metodologia que possibilitasse explorar a questão o melhor possível e recolher informação conclusiva.

Se atendermos à origem etimológica do termo Metodologia, percebemos que provém do grego “*méthodos*” que significa “caminho para chegar a um fim” (Machado, 2003) pelo que é exatamente essa a sua função nas investigações em ciências sociais e humanas, ou seja, a metodologia é o fio condutor que possibilita atingir os objetivos e responder às questões. Com efeito, toda e qualquer investigação se traduz no ato de perguntar, isto é, no questionamento científico, pelo que todas as regras metodológicas têm como única finalidade esclarecer o modo de obtenção de respostas (Ferreira, 1986, p. 165). A metodologia corresponde, assim, a “um corpo misto de conhecimentos onde se interligam (...) técnicas próprias de uma disciplina científica (...) e elementos teóricos e epistemológicos” (Esteves, 1986, p. 252). Neste seguimento, no que concerne à metodologia da nossa Missão, podemos avançar, desde logo, que esta se caracterizou por ser mista, uma vez que envolveu análises de cariz quantitativo e qualitativo. No entanto, a metodologia apoia-se no levantamento de informação pertinente para o estudo a realizar, pelo que optámos por recorrer a quatro instrumentos de recolha de dados, a saber: um Inquérito por questionário, a observação direta dos trabalhos em grupo com recurso a Dossiês Temáticos, uma Narrativa e uma Reflexão conjunta.

Face a todas as informações enunciadas anteriormente iremos, a partir de agora, abordar cada um dos instrumentos de recolha de informação utilizados no decorrer da

nossa investigação e da própria atividade desenvolvida, pelo que procuraremos fundamentar todas as opções tomadas ao longo do presente ano letivo. Ademais, voltamos a ressaltar que os instrumentos foram sendo pensados e aplicados à medida que o ano letivo foi decorrendo e em virtude das necessidades das turmas e, portanto, construídos progressivamente conforme os resultados obtidos.

3.1. “Desvios de Percurso”: Inquérito por questionário

Neste ponto iremos apresentar o processo de preparação e de aplicação do primeiro instrumento de recolha de dados, a saber, o inquérito por questionário. Neste sentido, começaremos por apresentar o leque de razões que nos conduziram à seleção deste instrumento de recolha de dados em detrimento de outros. De seguida, iremos relatar todos os cuidados que tivemos na elaboração e aplicação deste questionário em sala de aula, a fim de o leitor compreender o início da execução da nossa Missão. Por fim, iremos apresentar e interpretar os principais resultados obtidos nos questionários e, assim, esclarecer claramente o rumo que regeu a nossa intervenção.

3.1.1. A escolha do Inquérito por questionário

Na introdução do presente relatório de estágio descortinamos vagamente o processo que nos conduziu à aplicação do inquérito por questionário (cf. anexo 5), contudo, considerámos de acentuada relevância voltarmos a referi-lo neste momento. Assim sendo, tal como foi mencionado na parte introdutória do nosso discurso, logo no início do ano letivo, apercebemo-nos através de conversas informais que vários alunos de ambas as turmas não gostavam ou não “simpatizavam” com a disciplina de História A. Nas várias conversas que tivemos oportunidade de estabelecer, ainda que alguns alunos tenham admitido ter interesse pela disciplina e motivação para o seu estudo, a verdade é que verificámos um grande número de discentes a afirmarem abertamente que consideravam que a História não tinha utilidade, outros referiram que julgavam que a História era uma “seca” e que, portanto, também não se sentiam motivados para o seu estudo e aprendizagem.

Se recordarmos o que foi exposto no enquadramento teórico, as causas apontadas pelos nossos alunos para não gostarem de aprender História são congruentes com as

razões apresentadas pelos especialistas em psicologia da educação. De facto, tal como ficou perceptível através da exploração do perfil das turmas, verifica-se um baixo aproveitamento escolar tanto na turma 007 como na turma *Kingsman*, o que, segundo Lurdes Veríssimo (2013) contribui para que os alunos se sintam frustrados com o constante insucesso e, por isso, deixem de acreditar no seu potencial para alcançar bons resultados. Ademais, através da comum expressão proferida de “A História é uma seca!”, os discentes evidenciaram indiretamente uma outra razão apontada pelos autores e que se relaciona com o facto de os primeiros considerarem o processo de aprendizagem pouco agradável e, como tal, julgarem as atividades de aprendizagem de História aborrecidas. Por fim, assim como a bibliografia consultada corroborou, também alguns recrutas da nossa Missão afirmaram que não atribuem qualquer utilidade ou relevância à aprendizagem de História. Segundo os discentes ouvidos, aconteceu no Passado e, portanto, não tem qualquer importância agora. Aliás, a título exemplificativo, um aluno chegou mesmo a comentar – por outras palavras – que não percebia a razão pela qual era necessário conhecer os reis de Portugal se já não vivíamos numa monarquia.

A transparência com que os vários alunos manifestaram a sua opinião constituiu um ponto essencial na escolha do tema do relatório de estágio visto que, concebemos, a partir daquele momento, estabelecer como grande Missão – enquanto estagiárias com a oportunidade de desenvolver atividades de aprendizagem mais diferentes e inovadoras – combater o “preconceito” que formulamos perante a realidade descrita.

No seguimento do enunciado e atendendo ao facto de estarmos perante uma investigação em ciências sociais e humanas, mais concretamente, na área da Educação, considerámos que não poderíamos apenas fundamentar-nos em conversas casuais e na recolha de opiniões e comentários dos alunos por uma via mais informal e no âmbito da oralidade. Assim, em conformidade com o que diversos autores (Silva & Madureira, 1986; Quivy & Campenhoudt, 1998; Sá, Costa & Moreira, 2021) afirmam, para qualquer área de investigação, que as hipóteses e as perspetivas ganham maior fundamento quando existem números, gráficos e tabelas a suportá-las, decidimos aplicar um inquérito por questionário – que pressupõe, à partida, uma análise quantitativa da informação – a fim de corroborar a ideia inicial transmitida pelos alunos das duas turmas.

A somar às informações disponibilizadas, Quivy e Campenhoudt (1998) defendem ainda que os inquéritos por questionário se revelam essenciais para qualquer

investigação no campo das ciências sociais, na medida em que visam a verificação de hipóteses teóricas e o estabelecimento de correlações entre essas hipóteses (p. 188). Assim, importava-nos compreender, acima de tudo, as percepções dos alunos em relação à disciplina de História A, isto é, importava depreender se, efetivamente, os alunos se sentiam motivados para a aprendizagem da História. No entanto, os mesmos autores alertam para o facto de que os dados recolhidos não têm significado em si mesmos, tendo apenas utilidade prática para o estudo, se sofrerem um tratamento, neste caso, quantitativo, que permita comparar as respostas globais e analisar correlações entre as variáveis em apreciação (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 190).

Tendo em linha de conta algumas das características já mencionadas e após revelar as circunstâncias que conduziram à escolha do inquérito por questionário como instrumento inicial, considerámos de grande importância tecer algumas considerações sobre as suas vantagens e limitações. Todavia, antes de avançarmos no nosso discurso, julgamos ser pertinente estabelecer uma breve definição de inquérito por questionário. Neste sentido, este método de recolha de dados consiste em colocar a um conjunto de indivíduos, neste caso, a um conjunto de 48 alunos do 10.º ano de escolaridade do curso de Línguas e Humanidades, uma série de perguntas previamente pensadas e relativas às opiniões dos discentes sobre a disciplina de História A. Sendo que a resposta à maior parte das questões foi, tal como sugerem Quivy e Campenhoudt (1998), pré-codificada, de modo que os inquiridos escolhessem obrigatoriamente entre as opções que lhes são apresentadas (p. 188).

Ainda que pudéssemos ter enveredado por outros instrumentos de recolha de informação igualmente válidos, o inquérito por questionário está dotado de um conjunto de vantagens que, nesta fase inicial da investigação, contribuíram para a sua preferência em detrimento de outros métodos. À vista disso, autores como Quivy e Campenhoudt (1998) argumentam, desde logo, como grande vantagem, a possibilidade inigualável de se quantificar uma enormidade de dados e, conseqüentemente, proceder a inúmeras análises de correlação. (p. 189) A acrescentar a estas vantagens, Patrícia Sá, António Costa e António Moreira (2021) alegam como outras importantes vantagens, a facilidade de aplicação do questionário a uma amostra de grande escala e a rapidez de aplicação e de obtenção de respostas (p. 22).

Apesar das vantagens elencadas, a verdade é que os inquéritos por questionário apresentam, igualmente, um conjunto de limitações que podem interferir, direta ou indiretamente, na investigação. Assim sendo, considerámos relevante destacar a questão de não ser possível averiguar a veracidade das respostas dos inquiridos e, simultaneamente, as respostas poderem primar pela superficialidade e não permitirem a análise de certos processos (Quivy & Campenhoudt, 1998; Sá, Costa & Moreira, 2021) – situação que, como iremos constatar, acabou por se verificar na nossa investigação.

3.1.2. Aplicação em contexto de sala de aula

De acordo com os autores consultados, para que o questionário seja válido, coerente e capaz de recolher a informação necessária à nossa investigação, exige-se que este siga uma estrutura organizada, lógica e adequada aos inquiridos, evitando questões demasiado intrusivas, sensíveis ou irrelevantes. Na sequência do referido, uma vez que pretendíamos que o inquérito fosse totalmente anónimo, a fim de que os alunos não se sentissem inibidos e respondessem o mais aproximado possível da sua opinião, optámos por descartar a secção dos “Dados pessoais” que a bibliografia sugere. De igual modo, procurámos evitar questões dispensáveis, pelo que colocamos apenas perguntas essenciais para a nossa investigação, ou seja, questões pertinentes para a recolha de informação acerca das percepções dos alunos em relação à disciplina de História A.

A etapa seguinte passou por delinear o tipo de questões que iríamos colocar, sendo que tivemos em consideração o tipo de análise que pretendíamos realizar. Face a estas declarações, construímos o nosso questionário com perguntas organizadas do plano geral para o particular, sendo que estas eram maioritariamente fechadas, de modo a conseguirmos controlar minimamente a pertinência das respostas dos inquiridos para a nossa investigação. No entanto, em situações inevitáveis, optámos por colocar perguntas abertas que permitissem aos alunos escrever por palavras próprias a sua opinião – por esta razão, podemos afirmar que o questionário elaborado é misto. Ainda no panorama da elaboração das questões pretendemos, conhecendo o perfil das duas turmas e procurando, uma vez mais, seguir as indicações dos autores (Sá, Costa & Moreira, 2021), conceber perguntas curtas – como forma de evitar o aborrecimento e consequente não participação

dos inquiridos¹² – e claras. De facto, o próprio questionário era constituído apenas por dez questões no total, pelo que três eram de resposta aberta, das quais duas serviam para justificar as opções tomadas.

Seguidamente, importa esclarecer que perguntas colocamos no questionário. Assim, de um modo geral, devemos referir que as questões consistiam em discernir as percepções generalizadas dos alunos sobre a disciplina em análise e, paulatinamente, ir afunilando as perguntas para um nível mais pessoal de opinião.

Concluída a etapa de elaboração do inquérito por questionário e seguindo as instruções disponibilizadas na literatura sobre metodologia, procurámos realizar um pré-teste a três alunos de uma outra turma de 10.º ano de escolaridade do curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária da Boa Nova, a fim de conseguirmos detetar algum tipo de má interpretação no questionamento. Assim sendo, podemos afirmar que não foram encontradas dificuldades de grande valor que provocassem equívocos e más interpretações das questões colocadas, pelo que decidimos prosseguir com o questionário.

Após perscrutarmos, por um lado, as circunstâncias que conduziram à nossa escolha e, por outro, a elaboração do inquérito por questionário, importa apresentar os principais resultados da sua aplicação, uma vez que este teve implicações consideráveis no desenvolvimento da nossa investigação e, tal como iremos perceber, significou um “desvio de percurso”. Neste seguimento, o inquérito por questionário foi aplicado fisicamente, isto é, em papel, no início do mês de novembro, a todos os alunos que, à época, frequentavam a disciplina de História A nas duas turmas da intervenção, perfazendo um total de 48 alunos¹³.

Antes da entrega física do questionário, procurámos fazer uma breve introdução oral do mesmo, na qual esclarecemos claramente o objetivo do questionário e a sua respetiva estrutura e alertamos, igualmente, para a total anonimidade das respostas e,

¹² Ainda numa tentativa de evitar que os alunos abandonassem o inquérito por questionário, procurámos além de apresentar poucas questões, que o próprio tamanho do questionário fosse reduzido, pelo que este foi impresso, frente e verso, numa folha A5.

¹³ Quando o questionário foi aplicado, a Turma 007 ainda não tinha terminado o seu processo de saída de alunos (pois o aluno que pediu transferência no início do terceiro período ainda estava presente e, como tal, respondeu ao questionário) e uma vez que os dados são totalmente anónimos não tínhamos como conseguir “retirar” da amostra o aluno em questão, pelo que os dados apresentados irão ser referentes a 25 alunos, ao invés dos 24 alunos com que efetivamente trabalhamos. Por sua vez, na turma *Kingsman*, ainda que aluna que abandonou a escolaridade obrigatória por já ter atingido a maioridade, não tivesse saído ainda da turma, a verdade é que muito raramente frequentou as aulas de História A, pelo que não foi possível aplicar-lhe o questionário – situação que não coloca qualquer problema à investigação, uma vez que a aluna em questão não chegou a participar da atividade.

ainda, explicamos qualquer dificuldade no vocabulário ou nas perguntas em si – a possibilidade de ir acompanhando a aplicação do questionário constituiu uma das principais razões para o aplicar em sala de aula e não, por exemplo, enviar eletronicamente ou colocar no *Moodle* da turma.

3.1.3. Os principais resultados

À semelhança do que se verificou aquando da caracterização das turmas, os dados foram tratados individualmente. Contudo, iremos sempre fazer um apontamento ao universo da amostra. Para conseguirmos contabilizar corretamente todos os dados, atribuímos aleatoriamente um número a todo o questionário entregue de cada uma das turmas (R1, R15, R23; R1_A, R15_A, R23_A, etc.).

A primeira pergunta do inquérito por questionário correspondeu a uma pergunta de resposta fechada, onde os inquiridos apenas tinham a possibilidade de responder “sim” ou “não”. A questão pretendia averiguar se os alunos das duas turmas frequentavam o curso de ensino secundário que pretendiam. Esta questão foi pensada, no sentido de descortinar, num panorama ainda geral, se os alunos queriam o curso em que se encontravam. Se considerámos a ideia preconcebida, anteriormente, de que gostar permite, à partida, reunir mais condições para alcançar o sucesso, esta pergunta revela-se essencial para perceber o ponto de partida dos alunos das duas turmas.

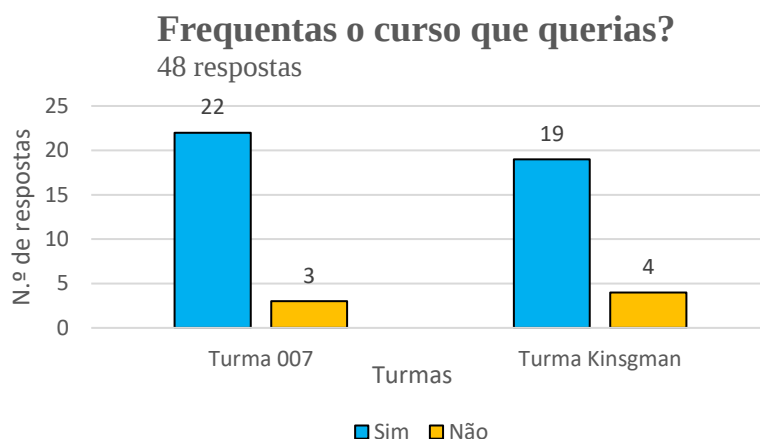


Gráfico 4: Distribuição das respostas à questão "Frequentas o curso que querias?".

De acordo com os resultados auferidos no gráfico 4, quando questionados se frequentavam o curso do ensino secundário que queriam, a grande maioria dos alunos da

amostra (41 alunos) afirmou estar no curso que pretendia, pelo que apenas sete alunos admitiram não querer frequentar o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Os dados disponibilizados demonstraram, desde logo, que seria provável denotar alguma resistência por parte de determinados alunos em relação à área de estudos que pautava o seu currículo escolar. Desta forma, desde início que estes alunos se encontravam em desvantagem, pois a partir do momento em que não frequentam a área que pretendem, a sua motivação, empenho e interesse na vida escolar não estarão ao nível dos restantes colegas que, efetivamente, frequentam o curso que pretendem. No entanto, estas informações por si só não satisfazem a nossa pesquisa, porque são indicadores que isolados não permitem retirar grandes conclusões.

A pergunta seguinte – que obedeceu a todos os parâmetros e cuidados da questão anterior – procurou perceber diretamente junto dos intervenientes da ação se gostavam da disciplina de História A. Esta questão revelou-se uma das mais importantes de todo o questionário, na medida em que, tal como percebemos através da exposição do enquadramento teórico, a Motivação escolar é um estímulo que resulta de um conjunto de fatores internos e externos que conduzem o indivíduo a um determinado comportamento para atingir um fim, pelo que o sentimento em relação à disciplina influencia preponderantemente a atitude do aluno perante a mesma. Neste sentido apresentamos o gráfico 5 que detém os resultados da 2.^a questão:

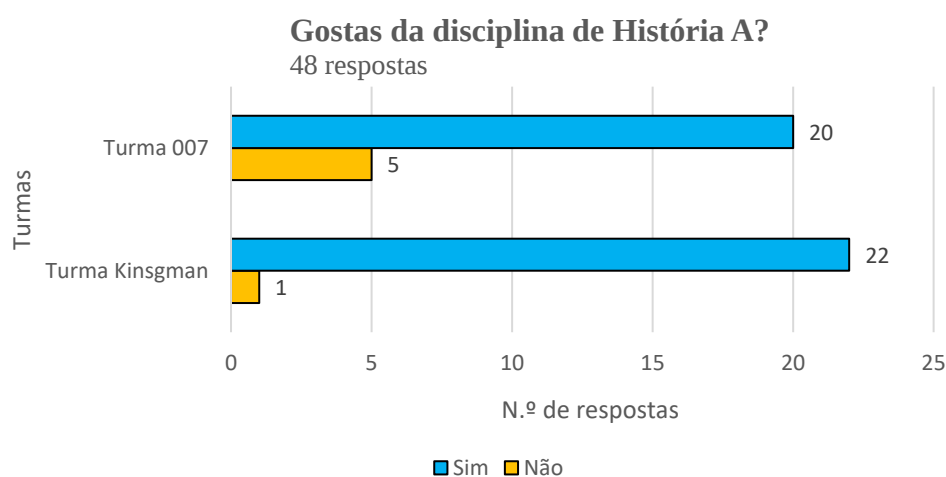


Gráfico 5: Distribuição das respostas à questão "Gostas da disciplina de História A?".

Atentando na informação fornecida pelo gráfico 5, rapidamente compreendemos que cerca de 87,5% do universo da amostra em estudo admite gostar da disciplina de História A e apenas 12,5% revelaram não gostar da disciplina. Aqui, iniciam-se os problemas com a aplicação deste inquérito por questionário, uma vez que estas percentagens contradizem frontalmente aquilo que os alunos admitiram nas conversas anteriores já mencionadas. Nesta situação, tal como qualquer investigador, ficamos sujeitos às adversidades e obstáculos causados pelas limitações que os inquéritos por questionário evidenciam e que já tivemos oportunidade de referir. Assim sendo, percebemo-nos perante um percalço que poderia colocar em risco a nossa investigação. No entanto, optámos por procurar compreender as razões que levaram os alunos a mudar de ideias e, portanto, avançamos na análise dos questionários.

Conscientes de que seria necessário compreender as razões que conduziram os discentes a assinalarem “Sim” ou “Não” na questão anterior, procurámos introduzir uma outra pergunta diretamente relacionada com esta última, mas, neste caso de resposta aberta, que permitisse aos inquiridos justificarem a opção tomada, de modo a terem a oportunidade de exprimirem a sua opinião de forma mais aprofundada. Neste seguimento, vale referir que todos os alunos em ambas as turmas justificaram a sua opção (48 respostas), no entanto, uma vez que se tratou de uma questão de resposta aberta, sentimos necessidade de, tal como a literatura indica, criar categorias de análise.

Segundo Manuela Esteves (2006), o ato de categorizar a informação recolhida corresponde a uma operação através da qual os dados, uma vez considerados pertinentes para a investigação, são classificados e reduzidos de modo a configurarem o material ao serviço da investigação (p. 109). Neste sentido, a autora alerta para o facto de as categorias ou classes, que vão agregar os dados recolhidos, poderem ser criadas conforme dois tipos fundamentais de procedimentos: os procedimentos fechados e os procedimentos abertos ou exploratórios. Dada a natureza da nossa Missão, considerámos que o procedimento mais adequado seria, sem dúvida, o procedimento aberto ou exploratório, na medida em que, na falta de teorias gerais preexistentes de descrição e explicação do fenómeno que estamos a estudar, as categorias surgiram, sobretudo, do próprio material selecionado, ou seja, foram criadas a partir da própria análise das respostas.

Assim, em relação às justificações apresentadas, optámos por criar duas tabelas de análise de conteúdo com oito categorias cada – uma para cada turma (cf. anexos 6 e 7) – que agregassem todas as respostas registadas. Porém, importa ressaltar que várias respostas puderam ser integradas em mais do que uma categoria, dado que os alunos indicaram mais do que uma razão. Além disso, gostávamos de destacar, desde já, que muitas das respostas registadas foram um tanto superficiais e, até mesmo, frágeis. Na Turma 007, as categorias criadas foram: “Disciplina interessante”; “Conhecer o Passado e os antepassados”; “Conhecer a evolução da sociedade e do mundo”; “As professoras”; “Os conteúdos programáticos”; “Dificuldade e/ou maus resultados”; “Disciplina aborrecida e pouco interessante” e “Nula”. Já na Turma *Kingsman*, as oito categorias foram: “Disciplina interessante”; “Conhecer o Passado e os antepassados”; “Conhecer a evolução da sociedade e do mundo”; “As professoras”; “Bons resultados”; “Os conteúdos programáticos”; “Dificuldades” e “Nula”. No fundo, as classes diferenciam-se, sobretudo, em relação às justificações para a opção “Não”, desde logo, porque na Turma *Kingsman*, apenas um aluno admitiu não gostar da disciplina de História A e a sua resposta não se enquadrou, naturalmente, em todas as categorias apontadas na Turma 007. Além disso, carece de chamar a atenção para o facto de existir uma categoria distinta para a opção “Sim” na Turma *Kingsman*, a saber, a categoria “Bons resultados”, já que um inquirido respondeu “*Sim, porque é das áreas que me sinto mais confortável e tenho boas notas*” – resposta que não teve qualquer correspondência na outra turma.

Numa análise mais global do universo da amostra, podemos perceber que os alunos gostam da disciplina de História A porque valorizam e têm curiosidade de “**Conhecer o Passado e os antepassados**”, pelo que, no total das duas turmas do núcleo de estágio, verificámos a existência de **18 unidades de registo** para esta categorização.

Contudo, muitos discentes justificaram também que gostavam da disciplina, afirmando que a consideravam, acima de tudo, **interessante (17 unidades de registo)**. No entanto, esta explicação foi maioritariamente superficial, pois muitos alunos não explicaram porque consideram efetivamente a disciplina interessante. A título de exemplo, assistimos a alunos a referirem que simplesmente “*É uma disciplina interessante*”, ou que “*As histórias são legais*” ou, ainda, a afirmarem redundantemente que “A disciplina interessa-me porque é interessante” – todas estas citações evidenciam a superficialidade mencionada, por isso, ainda que esta informação forneça alguns dados

pertinentes para a investigação, na realidade, não se revelou determinante na procura de uma explicação segura.

Neste contexto, embora num número visivelmente mais reduzido, alguns intervenientes da amostra deixaram claro que também gostavam da disciplina de História A, porque esta possibilita “**Conhecer a evolução da sociedade e do mundo**”, pelo que se constatou a existência de **quatro unidades de registo** nesta categoria. Esta explicação revela-se interessante, na medida em que nos permite inferir que alguns alunos compreendem, mesmo que parcialmente, que um dos papéis mais importantes da aprendizagem da História é, sem dúvida, perceber a evolução ao longo dos séculos dos vários domínios da vida humana e, assim, compreenderem melhor o mundo atual.

Numa escala menor, verificámos também **três alunos** a atribuírem a sua resposta afirmativa ao facto de gostarem das **professoras** e das suas performances – respostas que não servem para a nossa investigação, visto que aquilo que nos interessava averiguar prendia-se com as suas perceções em relação à disciplina e não aos docentes. Noutra linha de raciocínio, verificámos também que **três alunos** atribuíam a causa de gostarem da disciplina aos próprios **conteúdos programáticos** desta, ou seja, à matéria lecionada. Esta justificação é muito pertinente para o nosso estudo, porque indica que estes discentes gostam genuinamente da disciplina, tendo em conta aquilo que esta permite explorar e conhecer. Para terminar as justificações afirmativas, importa relembrar que, na turma *Kingsman*, **um inquirido** fez referência aos **bons resultados** como razão para gostar da disciplina. Esta resposta corrobora a ideia formulada previamente e que é atestada na literatura consultada de que o gostar de uma disciplina contribuiu, à partida, para reunir as condições necessárias para alcançar o êxito escolar e vice-versa.

Por sua vez, se atentarmos nas justificações atribuídas pelos poucos alunos que admitiram não gostar da disciplina, a mais comum prende efetivamente com as **dificuldades** sentidas na aprendizagem de História (**quatro unidades de registo**). Neste panorama, verificámos, de igual modo, **três discentes** a apontarem que a História pode ser, por vezes, **aborrecida e cansativa** – explicação que é congruente com as opiniões recolhidas aquando das conversas informais.

Para concluir a análise de conteúdo releva explicarmos a criação da categoria “**Nula**”. Esta correspondeu a **duas respostas** que pelas suas características não foram passíveis de ter em consideração, já que não têm utilidade prática para a presente

investigação. De facto, um inquirido na turma *Kingsman* afirma que “Não sei porquê, só gosto”, o que não possibilita qualquer tipo de análise. Na Turma 007, encontramos uma resposta que, em certa parte, contradiz a resposta anterior do inquirido, isto porque o aluno responde afirmativamente à questão. Porém, na sua justificação já refere que “Eu gosto mais ou menos da disciplina, porém não estudo nem me esforço então fica difícil gostar realmente” – esta citação demonstra que o cariz dos dados recolhidos pode estar a induzir-nos em erro, pois, embora tenha respondido que gosta, a verdade é que, na justificação, acaba por admitir que não é o que sente realmente.

Na sequência destas duas importantes questões, a pergunta seguinte teve na sua origem aquilo que a literatura consultada mencionava como uma das razões para a desmotivação escolar: os alunos não atribuírem relevância e/ou utilidade aos conteúdos programáticos para o seu futuro. Assim sendo, procurámos perceber se os discentes consideravam a disciplina de História A importante ou não para o seu futuro. Os dados recolhidos estão patenteados no gráfico 6:

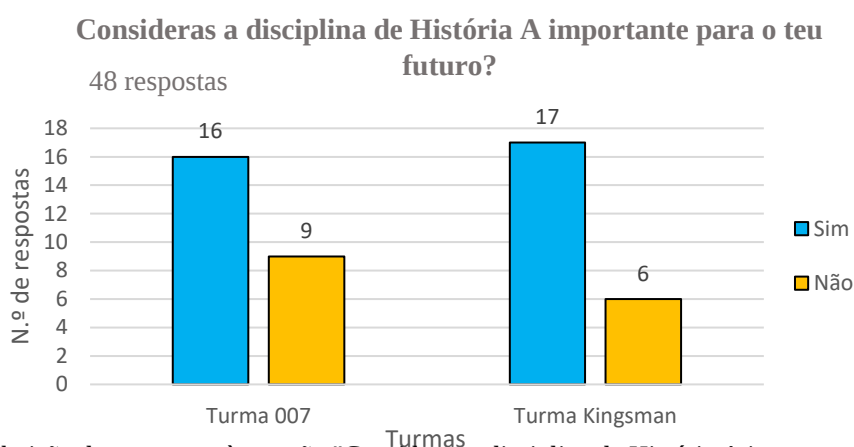


Gráfico 6: Distribuição das respostas à questão "Consideras a disciplina de História A importante para o teu futuro?".

De acordo com este gráfico, facilmente depreendemos que as opiniões dos intervenientes das duas turmas são muito próximas, sendo cerca de 69% do total de inquiridos julga que a disciplina de História A é importante para o seu futuro, enquanto os 31% restantes acreditam que a História não tem importância. Mais uma vez, os resultados apurados contrariam a perceção inicial que obtivemos após as conversas com os discentes. No entanto, a análise dos dados permitiu estabelecer correlações com a outras questões já analisadas e que se revelam pertinentes para a investigação. Assim, 31 dos inquiridos, que admitiram gostar de História A, reconheceram simultaneamente a importância da disciplina no seu futuro; quatro alunos, que não gostam desta disciplina,

também não lhe atribuem relevância no futuro. Foi ainda possível perceber que dois dos inquiridos, que afirmaram não gostar da disciplina de História A, consideram-na importante para o seu futuro, ao passo que 11 inquiridos que gostam da disciplina de História A não lhe atribuem qualquer importância para o futuro – estes dados são interessantes, na medida em que permitem perceber que as variáveis “gostar” e “atribuir importância” nem sempre se influenciam e, portanto, não é possível estabelecer uma ligação segura e explicativa que proporcione uma relação entre ambas.

A questão seguinte constituiu, talvez, a mais importante de todo o inquérito por questionário, uma vez que se relacionou com a motivação para o estudo e aprendizagem de História. Neste sentido, de forma a controlar a pertinência das respostas, apresentamos uma pergunta de resposta fechada, na qual os alunos podiam diretamente assinalar que se sentiam motivados (“Sim”) ou, pelo contrário, não estavam motivados para a História (“Não”). Para facilitar a interpretação da informação obtida, o gráfico 7 representa os resultados auferidos:

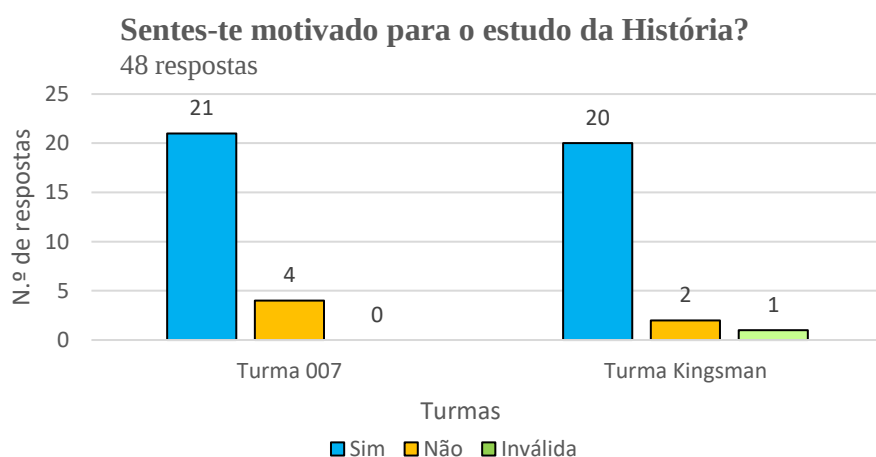


Gráfico 7: Distribuição das respostas à questão "Sentes-te motivado para o estudo da História?".

Antes de explicitarmos os resultados obtidos, explicamos o motivo pelo qual a Turma *Kingsman* tem uma resposta inválida. O aluno em questão assinalou as duas opções disponíveis (v. figura 3) impossibilitando, desta forma, que a resposta pudesse ser contabilizada, uma vez que foi esclarecido no início da aplicação do questionário que apenas deveriam assinalar uma única opção.

4. Sentes-te motivado para o estudo de História? ☒ Sim ☒ Não

4.1. Se respondeste “não”, indica a(s) razão(ões).

Sim e não ao mesmo tempo, gosto de saber as coisas e explorar mas ao mesmo tempo não me fascina / motiva / interessa como certos assuntos.

5. Qual dos seguintes temas mais gostas em História A? *assuntos.*

Figura 3: Resposta R1_A à questão "Sentes-te motivado para o estudo da História?".

A análise dos dados apresentados, no gráfico 7, mostra-se, uma vez mais, contraditória, quando comparada com as ideias pré-formuladas através das conversas informais iniciais. Aliás, estas respostas provocaram uma grande dificuldade em compreender qual é que seria o rumo da investigação, já que o “preconceito” gerado inicialmente foi colocado em causa. Isto porque 85% dos inquiridos admitiram sentirem-se motivados para o estudo da História e apenas 13% dos alunos afirmaram não estarem motivados para a aprendizagem e estudo da História. No entanto, além da resposta inválida, verificaram-se algumas indecisões na escolha de opção a esta pergunta, mais concretamente cinco alunos da Turma 007 e dois alunos da Turma *Kingsman*, o que perfaz um total de sete respostas que demonstram alguma indecisão.

4. Sentes-te motivado para o estudo de História? ☒ Sim ☒ Não R8_A.

4. Sentes-te motivado para o estudo de História? ☒ Sim ☐ Não

4.1. Se respondeste “não”, indica a(s) razão(ões).

Apenas alguns acontecimentos recentes, e uma história

R1.

4. Sentes-te motivado para o estudo de História? ☒ Sim ☐ Não

Um pouco

4.1. Se respondeste “não”, indica a(s) razão(ões).

Um pouco não gosto muito de estudar

R8.

4. Sentes-te motivado para o estudo de História? ☒ Sim ☐ Não

4.1. Se respondeste “não”, indica a(s) razão(ões).

Em algumas partes da matéria, sim

R15.

Figura 4: Exemplos de respostas que demonstram a indecisão dos alunos.

Tal como os exemplos apresentados atestam, os alunos hesitaram na sua resposta, circunstância que não se verificou em mais nenhuma pergunta. Esta situação pode ser indicativa de que os inquiridos, mesmo que inconscientemente, não responderam

ou não souberam verdadeiramente como responder a esta questão, revelando que estes podem não ter sido totalmente verdadeiros nas suas respostas e, como tal, comprometerem a aplicação do questionário e os respetivos resultados.

No seguimento das respostas identificadas, foi, contudo, possível estabelecer uma ligação com a pergunta 2 (“Gostas da disciplina de História A?”). Com efeito, na tentativa de perceber se seria plausível relacionar as variáveis “Gostar” com “Motivado”, percebemos que uma larga maioria dos alunos, que afirmaram gostar de História A, também responderam que se sentiam motivados (37 inquiridos) e três dos discentes que admitiram não gostar da disciplina também corroboraram que não se sentiam motivados para o seu estudo. No entanto, a análise complexifica-se quando percecionamos que quatro inquiridos que afirmaram gostar da disciplina de História A não se sentiam motivados para o seu estudo – respostas que, em certa medida, se contradizem, pois, se partimos do princípio de que aquilo que já mencionámos e a própria bibliografia consultada afirma é verdade, estes discentes colocam essa ideia em causa. Por sua vez, também identificamos alunos que, apesar de referirem que não gostavam da disciplina em questão, se consideravam motivados para o seu estudo o que, identicamente, coloca em risco a ideia preconcebida anteriormente.

Ora, esta situação significou um grande golpe na nossa Missão e levantou mais questões do que proporcionou certezas, já que surgiram mais perguntas do que as que tínhamos inicialmente. De facto, atendendo a estes resultados questionamo-nos se será importante gostar de História A para nos sentirmos motivados para o seu estudo? Ou se será possível que um aluno que não gosta da disciplina de História A se sinta motivado para o estudo e aprendizagem desta? Estas são, sem dúvida, questões que julgamos que não terão uma resposta conclusiva com este estudo de caso.

Posto isto e pretendendo salvaguardar e aprofundar a nossa investigação, procurámos, à semelhança do que se verificou para a questão 2, compreender as razões que conduziram os inquiridos a referirem que não se encontravam motivados para a História, pelo que optámos por questioná-los nesse sentido, ou seja, colocamos outra questão de resposta aberta para perscrutar a opinião dos inquiridos. Antes de prosseguirmos com a análise, importa alertar que, em virtude da pergunta se dirigir somente aos discentes que responderam negativamente à questão anterior, apenas deveríamos ter seis justificações. Todavia, se atendermos a alguns discentes que

demonstraram indecisão na sua resposta e, por isso, tiveram a necessidade de se explicar, o número sobe para nove justificações.

O procedimento de análise destas respostas abertas obedeceu a todos os parâmetros já enunciados para a questão 2.1. e, portanto, verificou-se a necessidade de estabelecer categorias – ainda que num universo de respostas muito menor.

No seguimento do declarado, construímos uma tabela de análise de conteúdo para cada turma em escrutínio (cf. anexos 8 e 9). Na Turma 007, foi possível criar cinco categorias que se relacionavam com o facto de os alunos – mesmo que tenham assinalado a opção “sim” – sentirem necessidade de justificar que se sentiam motivados em **apenas algumas matérias lecionadas (duas unidades de registo)**; com a resistência ao estudo de História, isto é, com o facto de **não gostarem de estudar (uma unidade de registo)**; com a **falta de esforço (uma unidade de registo)**; com a **não atribuição de relevância** aos conteúdos programáticos e **considerando-os aborrecidos (duas unidades de registo)**; e, ainda, justificaram a falta de motivação com as **dificuldades** sentidas na disciplina (**uma unidade de registo**) – resposta congruente com o declarado no subcapítulo da Motivação.

Se atentarmos na Turma *Kingsman*, dado o pequeno número de respostas, as categorias reduzem para três, sendo que se relacionam, essencialmente, tal como na outra turma, com a **não atribuição de relevância aos conteúdos programáticos** e, concomitantemente, a considerá-los **aborrecidos (duas unidades de registo)** e, curiosamente, assistimos a um inquirido mencionar a extensão curricular da disciplina como um fator desmotivante. Para terminar, considerámos **uma resposta inválida** já que o aluno simplesmente justificou a sua falta de motivação dizendo que “Não tenho motivação” – resposta que não serve para a investigação, já que não possibilita qualquer análise ou indica qualquer hipótese.

Uma vez colocadas as questões de cariz mais geral sobre a disciplina de História A e tendo como objetivo compreender aquilo que os alunos mais apreciavam em termos de conteúdos programáticos a lecionar – informações que seriam muito pertinentes para averiguar que temáticas poderíamos abordar na nossa intervenção no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem de História –, procurámos questioná-los com vista a entender quais os temas/domínios da História de que mais gostavam. Assim sendo, criámos uma pergunta de resposta fechada com apenas quatro opções – “Social”,

“Político”, “Económico” e “Cultural” – de entre as quais os discentes teriam de assinalar apenas uma. Para facilitar a compreensão destes resultados, apresentamos o gráfico 8:

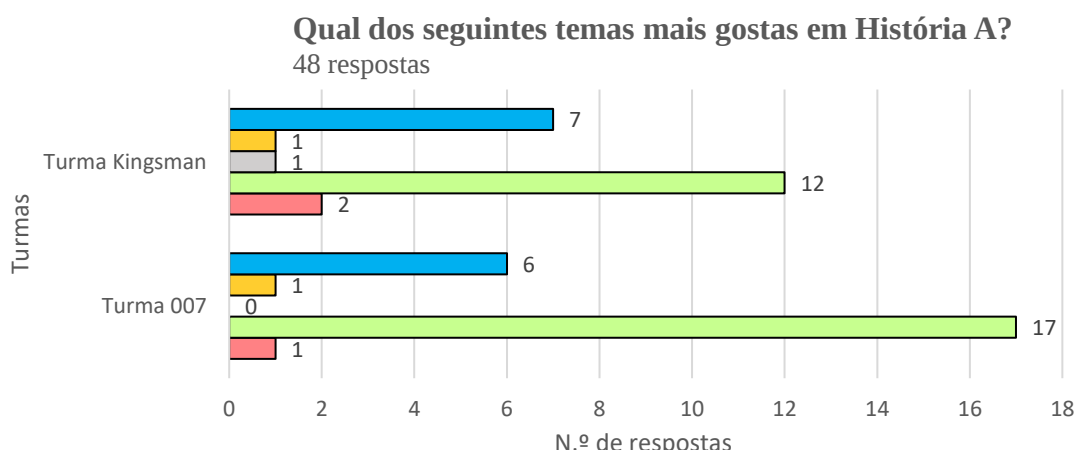


Gráfico 8: Distribuição das respostas à questão "Qual dos seguintes temas mais gostas em História A?".

Antes de prosseguirmos com a apresentação e explanação dos dados recolhidos, importa esclarecer a existência de três respostas inválidas no total da amostra. De facto, tal como se verificou na questão 4 deste inquérito, também aqui os alunos não obedeceram às indicações dadas antes da entrega do questionário, pelo que seleccionaram mais do que uma opção ou até mesmo as quatro opções, não permitindo compreender que tema mais apreciavam.

Após esta advertência, constatámos que o tema preferido em ambas as turmas foi, sem dúvida, o “Cultural”, com cerca de 60% do total da amostra. Seguidamente, surge a temática “Social” com aproximadamente 27% das preferências e, em terceiro lugar, com um número muito menor de seleções, emerge o domínio “Político”, perfazendo um total de 4% das escolhas. Por último, apenas 2% da amostra (um aluno) escolheu o tema “Económico”. No fundo, estes dados corroboram a ideia inicial de que temas mais secundarizados, como é o caso da História da Cultura – que se relaciona com outros vários domínios como, por exemplo, a História das Mentalidades ou a História da Vida Quotidiana –, possam ser percecionados pelos alunos como diferentes do habitual e, por isso, mais interessantes e motivadores. Além disso, a História da Cultura ou até mesmo a História Social são vertentes da História mais problematizantes – e menos factuais – permitindo-nos, desta forma, aproximar do Passado e, assim, tal como vimos na literatura consultada, tornar a História mais cativante.

Como forma de reunir um conhecimento holístico sobre as preferências dos intervenientes da nossa investigação, procurámos, igualmente, perceber qual o tema da História que os alunos preteriam. Neste seguimento, a pergunta seguinte passou por questionar os alunos sobre qual o tema de que gostavam menos. A análise dos dados recolhidos nesta pergunta respeitou todos os parâmetros estipulados na questão anterior. À semelhança do verificado anteriormente, também aqui se verifica a existência de uma resposta inválida, já que o inquirido apontou mais do que uma opção.

Atendendo aos resultados obtidos na pergunta anterior, seria de esperar que os domínios da História menos apreciados pelos discentes da intervenção fossem o “Político” com 54% das escolhas e o “Económico” com 40% de seleções. Em contrapartida, apenas 4% da amostra elegeu a opção “Social” e nenhum inquirido escolheu o tema “Cultural”.

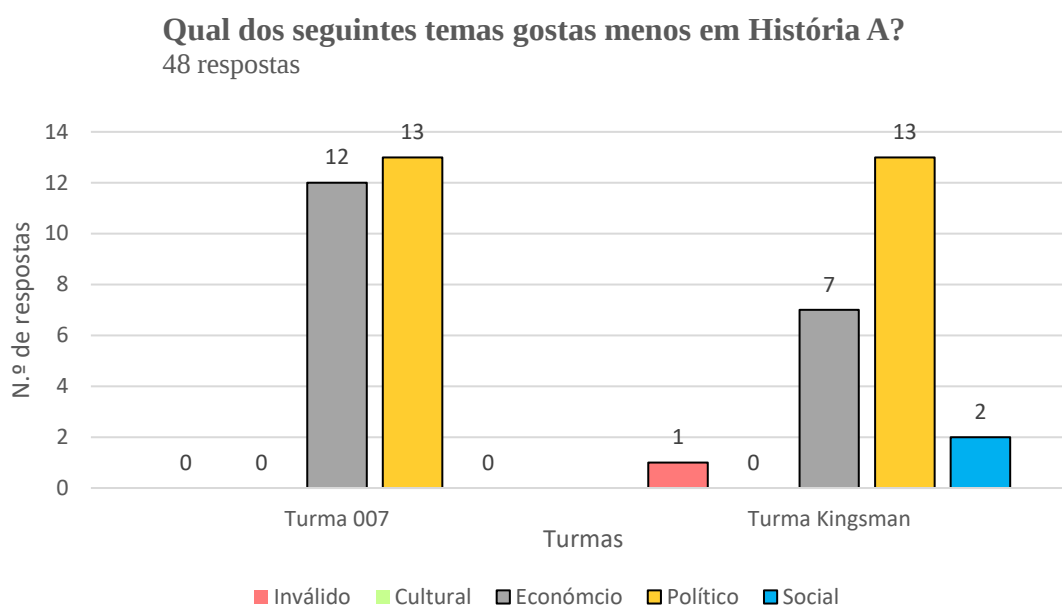


Gráfico 9: Distribuição das respostas á questão "Qual dos seguintes temas gostas menos em História A?".

Analizadas as opiniões pessoais dos alunos em relação aos temas mais e menos apreciados na disciplina de História A, pretendemos continuar a dar-lhes voz e, portanto, procurámos conhecer que temas normalmente não são lecionados em História, mas que os alunos tinham interesse em abordar nas aulas desta disciplina – esta questão mostra-se, também, muito importante para a investigação, na medida em que permite perceber que temas poderíamos introduzir na nossa intervenção e que fossem ao encontro da preferência dos alunos.

Neste sentido, podemos referir que, na **Turma 007**, apenas dois alunos não responderam a esta questão, perfazendo um total de **23 respostas**, enquanto na **Turma Kingsman**, o número de inquiridos que não responderam sobe para cinco, o que significa **18 respostas**. Esta situação pode ser explicada, porque, provavelmente, os alunos não consideraram que existisse algum tema que gostassem de abordar que não fosse já lecionado. No entanto, de acordo com as tabelas de análise de conteúdo criadas para cada turma (cf. anexos 10 e 11), **sete inquiridos** no total (3 respostas na Turma 007 e quatro respostas na Turma *Kingsman*) afirmaram que não tinham **nenhum tema** do seu interesse que não fosse já abordado em sala de aula. Além disso, vale ressaltar que se verificaram duas respostas nulas na Turma 007 e uma na Turma *Kingsman*, dado que as respostas dadas não serviam para a nossa investigação, pois não permitiam efetuar qualquer tipo de análise.

Prosseguindo numa observação mais pormenorizada, verificámos que, na Turma 007, a “**História do Desporto**” foi o tema que os alunos mais apontaram, isto é, **sete discentes** afirmaram claramente que gostariam de abordar o desporto nas aulas de História A. Contrariamente, na Turma *Kingsman*, não tivemos qualquer menção a esta temática.

A segunda categoria com maior número de referências no total da amostra, foi a “**História de outros povos, culturas ou países**” (**duas respostas na Turma 007 e cinco respostas na Turma Kingsman**), sendo que os alunos especificaram a História do Japão, a História da Índia, a História da China, a História dos países nórdicos, a História do Egito ou, ainda, a História dos países do continente americano.

No seguimento destes dados, torna-se possível declarar que temas relacionados com a **História das Mentalidades** são também apontados por vários alunos (três respostas em cada turma, totalizando **seis referências**), sobretudo, temas que se interligam com a forma de pensar e conviver dos agentes históricos.

Em terceiro lugar, surge a categoria que designamos como “**Biografia Histórica**” com **três referências** (duas menções na Turma 007 e uma menção na Turma *Kingsman*). Neste sentido, entendemos biografia histórica como a história de vida de determinada personalidade histórica, ou seja, associamos a História de vida à biografia – que é a narração dos principais feitos da vida de uma pessoa. Embora seja compreensível que os discentes demonstrem interesse por determinadas pessoas marcantes da História

mundial e nacional, o mais curioso neste caso é que os três alunos que a mencionaram referiram a mesma personalidade histórica: Adolf Hitler – acreditamos que as atrocidades cometidas, encomendadas e aprovadas durante o governo desta personagem política, suscitem interesse e curiosidade pela vida de Hitler, no sentido de cada um de nós procurar indícios ou explicações para as suas atitudes.

Postos estes principais resultados, gostávamos de destacar alguns temas que os discentes evidenciaram, mas que já fazem parte das Aprendizagens Essenciais da disciplina, nomeadamente, a **História de Portugal** (o currículo de História A aposta fortemente na História nacional nas suas várias vertentes, inclusive a História da Expansão Portuguesa que também foi referida por um aluno), a **Revolução Industrial** (que corresponde a uma temática estudada tanto no 8.º como no 11.º ano de escolaridade) e a **Segunda Guerra Mundial** (que tem especial destaque no 9.º e no 12.º ano de escolaridade). Além destes temas, salientamos que **um inquirido** da Turma *Kingsman*, mencionou que gostaria de analisar mais livros e documentos do passado, fazendo, assim, referência à própria **metodologia da História** (cf. anexo 11).

Os restantes temas recolhidos não tiveram tanta representatividade, visto que apenas foram mencionados por um inquirido cada. Neste contexto, assistimos à menção de temas como a **História do Cristianismo**, os **temas mais sociais**, a **História da Inquisição** ou a **História do quotidiano**. Apesar de alguns destes temas serem alvo de menção e estudo no currículo de História tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário reconhecemos que podem ter sido lecionados de modo muito superficial e, portanto, os alunos pretendem explorar melhor estas temáticas da História.

Em síntese, se considerarmos que aqueles que não responderam à questão o fizeram, porque não tinham nenhum tema a apontar, percebemos que 14 alunos do total julgam não ter nenhum tema que gostassem de ver abordado nas aulas da disciplina de História A. No entanto, podemos concluir que são sobretudo os temas relacionados com o desporto, com a História de outros povos, culturas e países e com a História das Mentalidades que os alunos gostariam de trabalhar e estudar em aula.

Após conhecermos as percepções gerais dos alunos das duas turmas da investigação sobre a disciplina de História A e termos contactado com os temas que menos apreciam e os temas que mais gostam e que gostavam que fossem abordados nas aulas de História A, para concluir o inquérito por questionário, pensamos em perguntar

sobre que tipo de recursos didáticos os alunos se identificavam mais – esta última pergunta ajudar-nos-ia a compreender que tipo de critérios/recursos poderíamos utilizar na nossa intervenção e que, uma vez mais, fosse ao encontro da opinião dos alunos.

A pergunta colocada era de resposta fechada, a fim de circunscrever os recursos didáticos que efetivamente pudessem ser utilizados na nossa intervenção. Além disso, com o propósito de conseguirmos alargar as possibilidades a utilizar, embora fosse uma pergunta de resposta fechada, permitimos aos alunos a seleção de três opções distintas, se assim o pretendessem. Ademais, demos liberdade aos alunos para apresentarem um outro recurso caso o desejassem – apenas um aluno utilizou esta opção, para referir que gostava de recorrer a pequenos vídeos (possivelmente os vídeos disponibilizados na Escola Virtual) sobre as temáticas estudadas. Por esta razão, os dados recolhidos superam o número de inquiridos e, como tal, a informação será tratada tendo em atenção os recursos didáticos selecionados e não os inquiridos. Os resultados obtidos encontram-se expressos no gráfico 10:

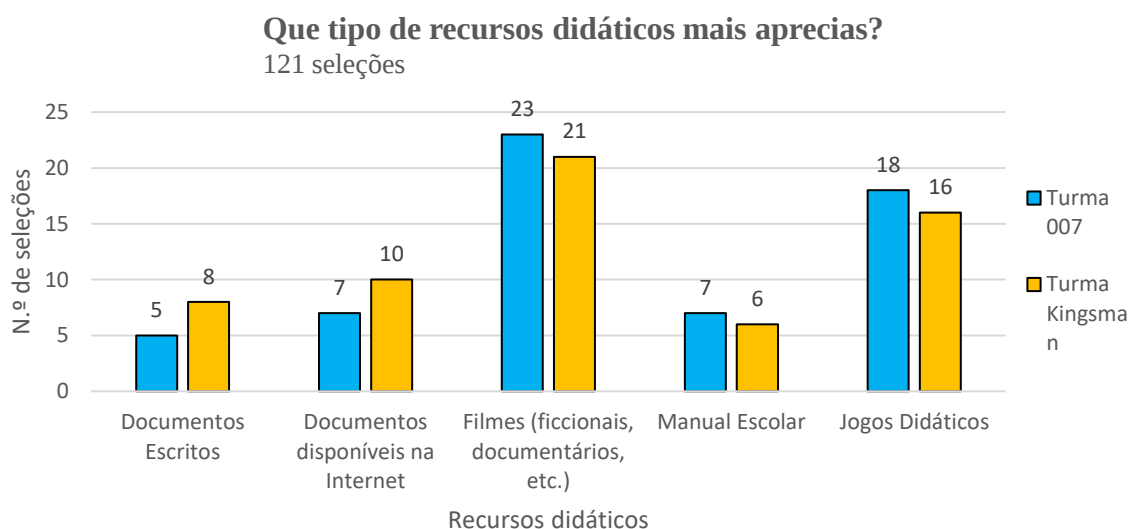


Gráfico 10: Distribuição à questão "Que tipo de recursos didáticos mais aprecias?".

O gráfico 10 mostra, sem surpresas, que o “Filme”, seja ficcional seja do género documentário, é o recurso didático que os alunos mais apreciam, uma vez que 92% do total da amostra o selecionou. Os “Jogos Didáticos” surgem como a segunda opção mais escolhida, com 71% dos alunos a selecionarem-na. Já os “Documentos disponíveis na Internet” (entenda-se artigos, bibliografia, sínteses, apresentações *PowerPoint*, etc.) foram selecionados por 35% do total de inquiridos. Por fim, como seria de esperar, os recursos didáticos considerados mais tradicionais e que implicam maior capacidade de

leitura e/ou interpretação, foram selecionados em menor escala, sendo que apenas 27% do universo de inquiridos assinalou os recursos “Documentos Escritos” e o “Manual Escolar”.

Os resultados obtidos asseveraram, de um modo geral, que as duas turmas da nossa Missão, embora apresentem algumas especificidades e características próprias, são no seu fundamental, turmas muito próximas e os próprios resultados também o demonstraram, já que não se denotaram diferenças de maior entre as opiniões dos alunos da Turma 007 e os alunos da Turma *Kingsman*.

A compilação dos resultados da aplicação do inquérito por questionário permitiu perceber que nos encontrávamos perante um “desvio de percurso” na nossa Missão, visto que os dados recolhidos nos questionários contrariavam as afirmações feitas pelos alunos durante as diversas conversas informais estabelecidas, permitindo formular um conjunto de ideias que originaram este relatório de estágio. Face a este panorama, procurámos perceber por que motivo aquele universo de discentes, que inicialmente dizia não gostar da disciplina de História A e não se sentir motivado para o seu estudo, no espaço de pouco mais de mês e meio, mudou de opinião. Assim, pretendíamos perceber o que é que suscitou a mudança e a razão para que, no questionário, mesmo sem justificar ou fazendo-o de forma muito vaga, os discentes expressassem o contrário do que haviam referido. Todavia, tal como ficou claro, não foi possível através da análise dos questionários perceber claramente as razões para o sucedido. Aliás, mesmo atendendo à análise de conteúdo empreendida, não foi muito proveitosa para a nossa investigação, já que uma parte das respostas dadas não possibilitaram estabelecer com a segurança necessária hipóteses e relações entre as variáveis que verdadeiramente importassem. Com efeito, o nosso relatório de estágio gira sempre em torno de um “preconceito” que a recolha de dados acabou por contradizer. Mas mesmo assim, estariam os discentes a ser totalmente honestos nas suas respostas ou procuraram agradar às professoras? No fundo, os resultados obtidos levantaram, desde logo, questões às quais não consideramos ser possível encontrar uma resposta certa e definitiva.

Apesar do contratempo verificado, a verdade é que, tal como já esclarecemos no discurso introdutório, ainda que estejamos conscientes de que as classificações do 1.º período num 10.º ano de escolaridade são classificações flutuantes, a realidade é que o aproveitamento escolar das duas turmas da intervenção revelou-se relativamente baixo –

verificaram-se 17 negativas nas duas turmas e 27 classificações inferiores a um nível de desempenho bom (14 valores) num universo de 48 alunos –, o próprio desempenho foi frágil e a atitude desinteressada dos alunos manteve-se ao longo do ano letivo. Assim sendo, em concordância com a orientadora de estágio, decidimos que era um ponto de honra que os alunos se sentissem motivados para a aprendizagem da disciplina de História A, desde logo, porque, tal como verificámos, existem vários autores que atestam a importância e o papel da motivação para a aprendizagem. Destarte, tal como asseveramos por diversas vezes, existem mesmo estudos que mostram que quando o ser humano está motivado para algo, à partida, reúne mais condições para atingir o sucesso na tarefa a que se propõe.

No seguimento do exposto, mesmo sabendo que os alunos diziam gostar de História e sentirem-se motivados para o seu estudo, decidimos desafiar essa Motivação e levá-los a irem mais longe, ou seja, conduzi-los a aprender, de forma efetiva, História! A partir deste momento, decidimos focar-nos mais nos resultados da intervenção do que propriamente na Motivação. Por isso, passamos a encarar a Motivação como uma motivação que está ao serviço do processo e do produto – sendo que o “produto” é, aqui, entendido, como aprender efetivamente História, isto é, aprenderem e serem capazes de analisar fontes e de tratar rigorosamente essa informação. No fundo, queríamos motivar os alunos para uma aprendizagem efetiva da História e, portanto, decidimos manter a Motivação como o grande foco da nossa Missão, ou seja, como o grande propósito da nossa intervenção.

3.2. “Tentativa de salvamento”: Dossiês Temáticos e a Narrativa Histórica

Os desvios de percurso que a aplicação dos inquéritos por questionário proporcionou, quase ameaçou completamente a nossa Missão. No entanto, na tentativa de salvar a nossa investigação, vimo-nos obrigados a implementar uma espécie de “bóia de salvamento” e que correspondeu, precisamente, à atividade central de toda a nossa intervenção.

Neste segundo ponto, iremos, antes de mais, aludir pormenorizadamente à escolha e contextualização da atividade que caracterizou a nossa intervenção. Após este momento inicial, iremos explicar concretamente em que consistiram os exercícios que

perfazem a nossa atividade, sendo que começaremos por explorar os dossiês temáticos, esclarecendo as suas principais etapas, a sua estrutura geral e, por fim, avançando para o olhar específico dos vários temas que pautaram os dossiês e terminaremos com a explanação do exercício da narrativa histórica. Por último, iremos tecer alguns comentários à aplicação geral da atividade em sala de aula, nomeadamente, no que diz respeito às várias etapas de aplicação.

3.2.1. A escolha e contextualização da atividade da intervenção

Uma vez conhecidos os resultados da aplicação do inquérito por questionário e ultrapassado o percalço detetado, importou, a partir daquele momento, preparar uma atividade que permitisse motivar os alunos para a aprendizagem de História. Neste sentido, tal como já tivemos oportunidade de esclarecer, optámos por utilizar como principal estratégia da Missão, a Empatia Histórica, recorrendo à História das Mentalidades e à História da Vida Quotidiana para atingir o nosso desígnio (a Motivação para uma aprendizagem efetiva da História).

Após esta situação, decidimos que atividade iríamos aplicar, a qual permitisse aproximar os alunos do Passado e combinasse um exercício de Empatia Histórica com a História das Mentalidades e da Vida Quotidiana. Além disso, era também essencial decidir o grande tema que regeria a atividade e, portanto, em que módulo e unidade iria incidir-se. Neste sentido, procurámos encontrar sugestões de atividades e exercícios na bibliografia consultada sobre esta temática e em outros relatórios de estágio que abordassem a Empatia Histórica em sala de aula e inferimos que não existiam propostas que combinassem a estratégia e os recursos selecionados. Contudo, nesta consulta percebemos que os exercícios escritos, em especial, as narrativas, são os mais comuns e aplicados, dado que permitem ao professor pedir aos alunos que, através das evidências históricas, reconstruam o contexto, os sentimentos, as emoções e as ações dos sujeitos do Passado. No entanto, recentemente, na tentativa de motivar os alunos para este tipo de exercícios, vemos vários autores defenderem essencialmente dois métodos: o *role-playing* e o debate.

Em virtude do constatado e do próprio perfil das duas turmas com que trabalhamos, decidimos que, ao invés de optar somente por uma das estratégias indicadas, seria mais proveitoso combinar duas das sugestões supracitadas. Assim, projetamos criar

uma atividade que exigisse um exercício de *role-playing* – que, como vimos, é, por si só, um instrumento de motivação – isto é, uma atividade onde os alunos, fundamentando-se nas informações que iriam ser disponibilizadas, teriam de se representar como um personagem fictício ou real do período em análise e, por sua vez, teriam de criar uma narrativa ficcionada sobre a realidade em estudo – desta forma, percebemos que a aplicação desta atividade necessitaria de mais tempo do que apenas uma aula de 90 minutos.

Posto isto, o passo seguinte prendeu-se com a escolha do tema que iria ser alvo de exploração na atividade a aplicar. Neste contexto, dado o ano de escolaridade em que nos encontramos e tendo em consideração a História das Mentalidades e da Vida Quotidiana, sabíamos que a temática se relacionaria com a Idade Média – no entanto, tendo em conta a grande extensão temporal deste período da História, optámos por trabalhar somente os temas da Baixa Idade Média, ou seja, os séculos XII a XV – pelo que considerámos mais adequado integrar a nossa atividade nas aprendizagens do Módulo 2 (“O Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII e XIV – espaços, poderes e vivências”) e, mais concretamente, na Unidade 3 (“Valores, Vivências e Quotidiano”). Por fim, faltava circunscrever a nossa atividade no espaço, pelo que decidimos que, em virtude de algumas ausências na historiografia nacional, não iríamos limitar os conteúdos selecionados apenas à realidade portuguesa e, portanto, abrimos o leque de análise à restante Europa.

A somar ao enunciado, para ir ao encontro do que constatamos no enquadramento teórico sobre os alunos se sentirem mais motivados quando estão perante atividades diferentes e conteúdos programáticos considerados, à partida, mais interessantes – daí que tenhamos escolhido a História das Mentalidades e a História da Vida Quotidiana como recursos a aplicar em sala de aula –, procurámos criar uma atividade que se diferenciasse daquilo que os alunos estavam habituados a realizar nas aulas de História A. Aliás, os dois domínios da História referidos são, por um lado, algo negligenciados nas Aprendizagens Essenciais e no próprio manual adotado e, por outro, permitem abordar, ainda que brevemente, algumas propostas sugeridas pelos próprios discentes no inquérito por questionário, como, por exemplo, a História do Desporto. Ademais, constatámos que os alunos nunca tinham desenvolvido um exercício de Empatia Histórica em sala de aula, contribuindo, também, para o fator “novidade”.

O exercício que idealizamos focou-se, assim, acima de tudo, em conduzir os alunos a empatizarem com a História, no sentido de os aproximar verdadeiramente do Passado, através de temas muitas vezes secundarizados. A empatia que procurámos aqui é, precisamente, esta aproximação ao Passado e a própria capacidade de os alunos compreenderem que, ainda que fruto de um contexto específico e de tempos e espaços circunscritos, estamos a tratar de pessoas. Assim, pretendemos que os discentes concebessem que a História é feita de grandes personalidades, mas também de pequenas individualidades igualmente importantes na sua evolução.

Neste sentido, decidimos que, para conseguir combinar todas estas aspirações, iríamos tratar cinco temas que possibilitassem conhecer concretamente os vários aspetos da vida destes agentes históricos secundários e, assim, compreender o contexto histórico da época em questão. Os temas escolhidos, igualmente negligenciados nos documentos normativos da disciplina foram: a Alimentação Medieval; a Moda Medieval; a Habitação Medieval; as Distrações Medievais e a Família e o afeto na Idade Média.

A fim de facilitar o acompanhamento por parte dos alunos das temáticas a estudar, pretendemos que a atividade fosse realizada a seguir à leção da Unidade 3 do Módulo 2 do 10.º ano de escolaridade e que coincidiu com o final do 2.º período. Ademais, considerámos que seria proveitoso para os discentes conhecerem previamente a transição da Época Medieval para a Época Moderna, com o propósito destes perceberem o melhor possível as características intrínsecas à Idade Média que iriam estudar e, desta forma, a própria evolução da sociedade, das mentalidades e dos comportamentos. Dadas as circunstâncias enunciadas, a nossa atividade de intervenção só pôde ser aplicada a meio do 3.º período, após a realização do teste de avaliação das duas turmas, na semana de 22 a 26 de maio de 2023, sendo que a orientadora cooperante disponibilizou as três aulas de 90 minutos dessa semana – as aulas de ambas as turmas aconteceram nos mesmos dias (terça, quinta e sexta-feira).

Atendendo a todas as sugestões propostas nos parágrafos anteriores, considerámos que a melhor forma de proporcionar aos nossos alunos uma contextualização histórica adequada do período da Idade Média, permitindo-lhes, assim, empatizarem com os sujeitos do Passado, seria através da construção de dossiês temáticos, com muitos documentos, para cada um dos temas selecionados (alimentação, moda, habitação, distrações, família e afetos). Para viabilizar uma análise mais simples

dos cinco dossiês preparados, distribuámos os alunos de cada turma por cinco grupos com, no máximo, cinco elementos cada, para que a um dossiê correspondesse um grupo. Além disso, a somar à exploração do contexto histórico medieval, julgamos pertinente, tal como já mencionámos, desafiar também os alunos para um exercício de *role-playing*, no qual tivessem de escrever uma narrativa em que explorassem os temas aprendidos através da análise dos dossiês temáticos. Destarte, a nossa atividade consistia, em linhas gerais, na análise dos dossiês preparados e consequente apresentação dos conhecimentos adquiridos nessa fase e na criação de uma espécie de narrativa histórica baseada no exercício de *role-playing* e na recolha de informação dos dossiês.

3.2.2. Os Dossiês temáticos

Após termos decidido quais os pilares que sustentariam a atividade da nossa intervenção e de seleccionarmos os grandes temas que comporiam a tarefa pensada, revelou-se necessário, antes de mais, criar de raiz o exercício que iríamos aplicar – já que, como mencionámos anteriormente, não encontramos na bibliografia utilizada e noutros relatórios de estágio, uma atividade que reunisse a estratégia e os recursos escolhidos. A criação da nossa tarefa teve em linha de conta não só aquilo que a literatura afirma sobre a Motivação no processo de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, na aprendizagem de História, mas também as indicações e sugestões propostas na bibliografia sobre a Empatia Histórica em sala de aula.

A partir da leitura de literatura sobre este tema foi possível depreender, desde logo, que qualquer exercício que envolva o desenvolvimento da Empatia Histórica em sala de aula, pressupõe uma série de aspetos elementares para a sua concretização, particularmente, o uso de evidências históricas e da imaginação histórica (Ferreira, 2009, p. 116). De facto, para se conseguir uma reconstrução empática do Passado válida e consolidada é necessário, antes de mais, a análise e interpretação sistemática de um conjunto de fontes históricas, as quais proporcionem aos discentes entender integralmente a realidade em estudo, neste caso, a Idade Média. Nesta linha de raciocínio, facilmente compreendemos que tínhamos de reunir um elevado número de fontes históricas e historiográficas que permitissem enquadrar adequadamente os alunos no contexto histórico da época em estudo.

A par do assinalado, também na bibliografia é referido que o professor tem um papel preponderante no exercício de Empatia Histórica, visto que é o docente que tem de criar a situação de aprendizagem. Assim, segundo os autores consultados, teríamos de começar por identificar os objetivos da tarefa, ou seja, aquilo que queríamos ensinar com o exercício. No nosso caso, pretende-se que os alunos empatizem com os agentes históricos, no sentido de compreenderem as suas crenças, atitudes, sentimentos e pensamentos e perceberem como viviam, como se comportavam e se relacionavam essas pessoas. O passo seguinte seria a criação de situações de aprendizagem que permitissem alcançar os objetivos, ou seja, neste contexto, corresponde à fase de preparação da atividade. A par disso, os autores asseveram que, após identificar os objetivos da atividade e criar as situações de aprendizagem, seria necessário apresentar a tarefa aos alunos e explicar aquilo que tinham de fazer para a concluir com sucesso. Após este momento, os discentes interpretariam e concretizariam a situação de aprendizagem (realização da atividade) e, finalmente, na última fase, os alunos apresentariam os trabalhos que resultaram da execução da etapa anterior.

Tendo em consideração as linhas orientadoras enunciadas e recorrendo, uma vez mais, à literatura, observámos a existência de diversos modelos de aplicação e execução de uma experiência em sala de aula comprometida com a Empatia Histórica. A grande maioria das matrizes auferidas apresentava quatro etapas de aplicação que podemos resumir como: Fase Introdutória; Fase de Investigação; Fase de Exibição e Fase de Reflexão – utilizadas na nossa intervenção e que iremos aprofundar mais à frente neste relatório. No entanto, urge mencionar que a maioria dos exercícios propostos se relacionavam, sobretudo, com a colocação à(s) turma(s) de dilema(s) empático(s), perante o(s) qual(ais) os alunos eram convidados a compreender as ações de determinada personalidade do Passado, no contexto histórico em que se encontrava inserida, e a tomarem uma decisão em relação ao dilema apresentado, justificando-a historicamente. Todavia, o nosso objetivo com o exercício de Empatia Histórica não era tanto a apresentação de um dilema empático, mas sim aproximar os alunos verdadeiramente do Passado, ou seja, conduzi-los à compreensão de que, embora a História seja estudada com algum distanciamento e, por vezes, frieza, a verdade é que ela é, sempre, constituída por pessoas iguais a nós, mas que foram produto do contexto histórico específico que integravam. Por esta razão, ainda que nos tenhamos inspirado no Modelo de Empatia

Histórica apresentado por Jason Endacott e Sarah Brooks, adaptamos determinados aspetos à realidade das nossas turmas e aos nossos propósitos.

Atendendo a todas as sugestões propostas nos parágrafos anteriores e uma vez conhecidos alguns dos modelos de preparação e aplicação de atividades que desenvolvam a Empatia Histórica em sala de aula, iremos, a partir de agora, explicar como construímos e preparamos a nossa atividade. Assim sendo, como mencionámos na introdução deste ponto, começaremos por apresentar as características e a estrutura geral pensadas para os dossiês elaborados, sendo que, de seguida, estreitaremos o nosso discurso para a especificidade de cada dossiê temático construído.

3.2.2.1. As características e estrutura geral dos Dossiês Temáticos¹⁴

Atentando no propósito final da atividade delineada, procurámos que os dossiês elaborados, fossem, eles próprios, ainda que superficialmente, um fator de motivação para os nossos alunos.

Na sequência desta aspiração, estabelecemos que, por questões de logística, os dossiês seriam apresentados aos alunos em suporte físico e que teriam de ser, antes de mais, apelativos esteticamente, já que, no nosso entender, uma estética cuidada é um aspeto muito importante para tornar uma apresentação/trabalho mais atrativo – com efeito, um trabalho visualmente apelativo, torna-se mais interessante e chamativo. Por isso, a própria capa procurou ser coerente com a cronologia em estudo e, portanto, foi decorada com desenhos provenientes de iluminuras da época (v. figura 8). O tipo de letra utilizado nos títulos também foi inspirado na letra gótica (v. figura 8) – característica da Idade Média. Além disso, pretendemos que fossem dossiês interativos e dinâmicos, de forma a suscitarem um maior entusiasmo ao público-alvo. Para tal, optámos, por um lado, por usar um discurso direto e provocativo que incitasse os alunos a descobrirem mais sobre os temas (Ex. “Embarca nesta aventura pelo tempo e está atento!”; “Vem ver!”; “Não queres ouvir?”) e, por outro, utilizamos Q.R. Codes que permitiam aos alunos verem diretamente os vídeos ou as canções selecionados.

A par do cuidado estético e da interatividade, a organização inteligível das informações disponíveis constituiu um ponto de honra na construção dos dossiês, dado

¹⁴ Consultar o anexo 12, que mostra o exemplar do Dossiê “As Distrações na Idade Média” apresentado às turmas.

que considerámos crucial que, para uma análise adequada, assertiva e frutífera das fontes, estas deveriam estar minuciosamente bem organizadas, numa disposição coerente e clara que permitisse ao aluno orientar-se facilmente na exploração do respetivo dossiê.



Figura 5: Capa do Dossiê "A Habitação na Idade Média" (cf. anexo 13).

Como forma de conseguirmos atender aos pressupostos enunciados e estar em conformidade com o referido na bibliografia, começámos por reunir um grande número de fontes sobre as temáticas em estudo. Neste sentido, tentamos construir dossiês que primassem pela pluralidade de evidências históricas e pela diversidade de tipologias de fontes. As fontes escolhidas tiveram em conta o rigor científico, a clareza e a profundidade necessários para o conhecimento do contexto histórico em estudo.

Neste seguimento, antes de tudo, pesquisamos bibliografia que possibilitasse enquadrarmo-nos nos temas selecionados. Assim, as fontes historiográficas foram, sem dúvida, a tipologia de fontes mais utilizada, na medida em que, além de existirem excelentes obras bibliográficas sobre os temas em análise para a cronologia adotada, permitem que a abordagem apresentada seja, em parte, mais simples, direta e agregadora – no sentido de possibilitar uma visão mais concisa da História. Neste contexto, vale ressaltar as obras de síntese geral, como “A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos da vida quotidiana” de Oliveira Marques, “História da Vida Privada em Portugal: a Idade

Média” de José Mattoso ou, ainda, “História da Vida Privada: da Europa feudal ao Renascimento” da direção de Phillipe Ariés e Georges Duby.

De seguida, passamos para a pesquisa de fontes históricas que possibilitassem aos alunos compreender intimamente a época em estudo. No entanto, importa ressaltar que, dada a cronologia adotada, se verificaram algumas dificuldades em encontrar fontes escritas medievais que fossem adequadas ao nível de ensino em que nos encontramos e que satisfizessem os nossos objetivos. Apesar da adversidade mencionada, foi possível selecionar fontes que se relacionavam, sobretudo, com evidências históricas sobre os temas selecionados, principalmente pequenos excertos de livros de receitas medievais, de cancioneros ou de crônicas da época (cf. anexo 12). Porém, a grande maioria dos documentos históricos apresentados corresponderam a iluminuras da Idade Média que representavam as vivências, comportamentos e mentalidades da época.

É, precisamente, neste contexto, que se inserem as fontes iconográficas. A opção de utilizar várias imagens ao longo dos dossiês, além de, como já foi mencionado, corresponderem a importantes documentos históricos sobre o período em análise, prendeu-se com o facto de os recursos visuais, vulgo imagens, poderem ser utilizados em qualquer nível de ensino e com qualquer grupo de alunos. Ademais, segundo Raquel Carvalho (2018), os documentos iconográficos auxiliam os alunos a recordar melhor as informações aprendidas, dado que a informação visual é mais facilmente lembrada (p. 35). Aliás, se considerarmos a premissa de que é muito mais fácil lembrar-se de algo que se viu do que algo que se leu ou ouviu, rapidamente percebemos a vantagem de usar imagens na nossa atividade. As vantagens de servirmo-nos de documentos iconográficos em sala de aula, não cessam por aqui, aliás, Carvalho (2018) afirma que as imagens são um material dinâmico que permitem escolher de entre uma variedade de suportes, como desenhos, ilustrações, obras de arte, fotografias, entre outros (p.35), e, portanto, contribuir para a diversidade de fontes exigida num exercício de Empatia Histórica. Não obstante as vantagens enunciadas anteriormente, são vários os relatórios de estágio que procuraram associar o uso da imagem à motivação escolar, pelo que foi possível concluir que os jovens atuais vivem em plena Era do visual e, como tal, é importante que a Escola os acompanhe e lhes proporcione materiais com os quais se identificam e estão familiarizados (Carvalho, 2018, p. 36).

Face a esta situação, facilmente compreendemos que o professor assume, aqui, um papel importante na seleção de documentos iconográficos a utilizar em sala de aula, pois a imagem que seleciona deve ser capaz de transmitir informações e conhecimentos aos alunos e, assim, motivá-los. As imagens usadas foram, essencialmente iluminuras e pinturas (v. figura 9), mas também verificámos ilustrações (v. figura 10), reconstituições históricas (v. figura 11) e fotografias (v. figura 12).



Figura 6: Iluminuras no Dossiê "As Distrações na Idade Média" (cf. anexo 12).

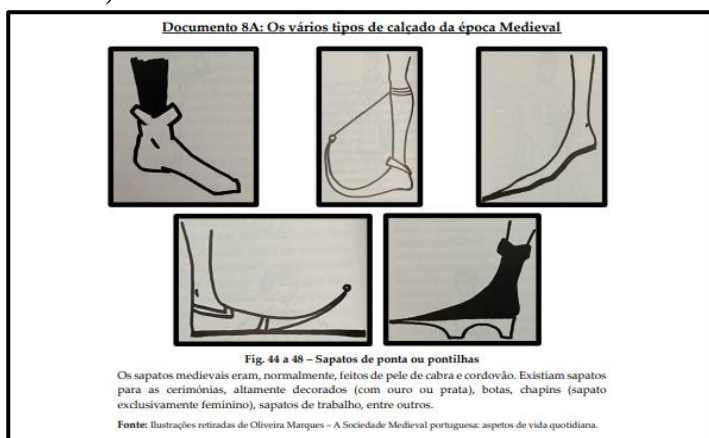


Figura 7: Ilustrações do Dossiê "A Moda na Idade Média" (cf. anexo 14).



Figura 8: Imagem de uma reconstituição histórica no Dossiê "As Distrações na Idade Média" (cf. anexo 12).



Figura 9: Fotografia de uma escultura jacente no Dossiê "A Moda na Idade Média" (anexo 15).

Outra tipologia de recursos que utilizamos bastante foi a audiovisual. À semelhança do que verificámos para o uso da imagem, também os recursos audiovisuais (filmes, documentários, vídeos) possuem grande potencial motivacional junto dos alunos, por um lado, porque vão ao encontro das suas preferências e, por outro, porque os alunos vivem num mundo profundamente digital e, assim como temos vindo a referir desde o início do presente relatório, é necessário que o sistema educativo se adapte à evolução do mundo e, consequentemente, dos novos dispositivos tecnológicos, tirando deles o melhor proveito possível (Oliveira, 2019, p. 41) e conseguindo motivar os alunos. Com efeito, os audiovisuais são uma parte importante da vida dos discentes e encontram-se, normalmente, associados a momentos de lazer – daí que os alunos apreciem este tipo de recurso didático – pelo que se torna essencial incentivar nos nossos alunos um olhar mais crítico e analítico na visualização de um audiovisual (Oliveira, 2019, p. 41). Ademais, queremos esclarecer que, dada a natureza da atividade, procurámos apresentar vídeos curtos e incisivos em relação a determinado tema e, por isso, descartamos os filmes e grandes documentários. Aliás, verificaram-se situações em que sentimos a necessidade de editar os vídeos selecionados, de modo a torná-los mais curtos e intuitivos. Neste seguimento, devemos referir que tivemos o cuidado de legendar em português todos os vídeos internacionais, como forma de facilitar a interpretação dos mesmos. Além dos vídeos do género documentário, também usamos interpretações de canções, particularmente, no dossiê das Distrações Medievais (cf. anexo 12).



Figura 10: Q.R. Code de acesso a um recurso audiovisual sobre a refeição de um camponês no Dossiê "A Alimentação na Idade Média" (cf. anexo 16).

No que concerne às características gerais dos dossiês, carece de ressaltar que, na inviabilidade de apresentarmos um documento escrito, iconográfico ou audiovisual que

satisfizesse as nossas aspirações em relação a determinada vertente do tema em escrutínio, optámos por construir esquemas ou tabelas de autoria própria que sintetizassem as ideias que queríamos passar aos alunos (cf. anexos 12 e 17).

A partir do momento em que já apresentamos as características gerais que pautaram o processo de construção dos cinco dossiês elaborados, interessa, a partir de agora, indagarmos sobre a estrutura geral planeada para os cinco dossiês. Com o propósito de enquadrarmos os discentes claramente no tema que iriam estudar e de facilitar a respetiva análise, procurámos que todos os dossiês obedecessem a uma mesma estrutura (cf. anexo 12):

- Instruções

Podemos referir que todos os dossiês começam por apresentar as “Instruções”. Nesta parte introdutória, contextualizamos os alunos sobre a época que vão estudar, sendo que esclarecemos que as informações disponibilizadas correspondem à Baixa Idade Média, em particular, ao período que medeia os séculos XII a XV. De igual modo, evidenciamos as diferentes tipologias de fontes utilizadas e terminamos a expor a estrutura específica do dossiê em questão, ou seja, a disposição das várias vertentes que serão abordadas naquele tema.

- Historiografia

Após aquele momento inicial, pretendemos apresentar o lugar do tema em estudo na historiografia, sobretudo, nacional, a fim de que os alunos compreendam se o tema é bastante estudado e já conta com várias contribuições ou se, pelo contrário, é um tema de investigação recente e que ainda se está a consolidar na historiografia e, portanto, ainda não existem muitos contributos para o seu estudo. considerámos pertinente fazer esta alusão logo no início de cada dossiê, na medida em que pretendemos que os alunos compreendam que por corresponderem a temas da História menos tangíveis, se verifica uma maior dificuldade em encontrar evidências históricas que permitam com segurança avançar no seu estudo. Desta forma, os alunos percebem que a historiografia está constantemente em evolução e a qualquer momento podem surgir novas contribuições no sentido de avançarmos num conhecimento mais profundo do Passado.

- Contexto Geral

O contexto geral do tema, isto é, as principais características que configuram cada um dos temas escolhidos, revelou-se como o terceiro ponto a facultar nos dossiês. A

necessidade de apresentar o contexto geral do tema, prendeu-se, sobretudo, com o facto de acreditarmos ser mais benéfico para os discentes partirem, para a análise dos diversos aspetos que constituem o tema, já com algumas linhas orientadoras sobre o mesmo. Na prática, pretendemos, acima de tudo, munir os nossos alunos de alguns conhecimentos básicos, de modo a poderem progredir para uma análise mais específica de cada uma das temáticas a serem analisadas.

- Exploração do Tema

Posta aquela contextualização, concentramo-nos em apresentar mais detalhada e pormenorizadamente os diferentes aspetos relacionados com o tema em estudo. As disposições das informações procuraram, sempre que possível, seguir uma ordem descendente de importância, como no caso do dossiê da alimentação medieval e no da habitação medieval ou, então, uma ordem ascendente cronológica, como no da moda medieval – todavia, estes aspetos serão analisados com maior rigor mais à frente no relatório de estágio.

3.2.2.2. Dossiê: A Alimentação na Idade Média

Na nossa opinião, a História da alimentação mostra-se uma temática fundamental para conhecer intimamente os sujeitos do Passado, na medida em que possibilita conhecer os hábitos enraizados e cultivados durante anos pelos agentes históricos, conhecendo-os mais intimamente e, assim, aproximarmo-nos efetivamente do Passado. Além disso, este tema enquadra-se, perfeitamente, na História da Vida Quotidiana, dado que mostra uma das situações mais rotineiras da vida do ser humano: o ato de comer. Nesta continuidade, podemos, igualmente, afirmar que a alimentação medieval constitui um tema que, em parte, se relaciona com a própria História das Mentalidades, já que expõe algo tão banal, mas profundamente indicador da mentalidade da época, ou seja, indicador daquilo que se comia, quando se comia e como se comia. De facto, a cor dos alimentos, a forma de cozinhar, o próprio espaço da cozinha eram fatores reveladores das distinções sociais na Idade Média.

Posto isto, depois de justificarmos a pertinência deste tema para a nossa atividade, é premente ressaltar a organização dada às informações disponibilizadas no dossiê. Assim sendo, começámos por apresentar os produtos elementares consumidos na alimentação da Idade Média. No sentido de aprofundar a temática optámos por colocar

algumas informações sobre o espaço da cozinha e, por último, sobre as refeições medievais que se mostram bastante diferentes das atuais.

Em relação aos produtos consumidos, começámos por fazer referência aos alimentos elementares da dieta medieval, a saber, os cereais e o pão – produto principal da alimentação na Idade Média –, o vinho, a carne, o pescado e o marisco, respetivamente. Concomitantemente, mencionámos também outros tipos de alimentos que caracterizavam a alimentação da Idade Média, como os legumes e hortícolas e a fruta que existiam sazonalmente, dependendo da época do ano. Por último, escolhemos assinalar alguns condimentos e especiarias utilizados no período em estudo. A exposição destes temas foi concretizada através da exibição de textos historiográficos, documentos iconográficos e vídeos.

No que concerne ao espaço da cozinha, começámos, antes de mais, por disponibilizar, através de um *QR Code*, um excerto de um vídeo sobre a cozinha medieval, no qual são apresentadas as principais características físicas e simbólicas da cozinha e, de seguida, expusemos os utensílios de cozinha que existiam na época.

Concluímos o dossiê temático com o tratamento das refeições medievais, em especial, o jantar, a ceia e o almoço. As duas primeiras refeições enunciadas, correspondiam às duas refeições principais e mais importantes do dia e o almoço era, aquilo que, atualmente, designamos por merenda.

3.2.2.3. Dossiê: A Moda na Idade Média

O estudo do vestuário medieval é, a nosso ver, pertinente para a nossa atividade, visto que a moda surgiu como um diferenciador de sexos e um diferenciador social – assumindo o asseverado, rapidamente depreendemos a importância do seu estudo para a História das Mentalidades, na medida em que permite a compreensão das hierarquias sociais. De facto, o vestuário desenvolveu-se a par da evolução da humanidade e foi reflexo das vicissitudes e transformações ao nível das questões sociais, políticas, religiosas e morais. Assim, o estudo da moda, ao implicar o contacto com os vários aspetos da vida humana nas diferentes épocas, permite um entendimento mais íntimo dos agentes históricos e um conhecimento mais profundo das pessoas da Idade Média.

A organização das informações sobre a moda medieval mostrou-se distinta daquela patenteada no dossiê anterior. Tendo em consideração o tema em estudo,

podemos evidenciar que respeitamos uma organização cronológica das temáticas, ou seja, uma vez que a moda só dura até que deixa de ser copiada, e, portanto, é efêmera, pareceu-nos mais adequado tratar os vários tipos de moda (de guerra, masculina, feminina) consoante os séculos em análise (século XII, século XIII, século XIV e século XV). Além disso, devemos ressaltar que este dossiê primou, sobretudo, pela utilização de documentos iconográficos que representavam as diferentes indumentárias em estudo, pelo que a grande maioria correspondia a ilustrações criadas para o efeito e a iluminuras dos séculos selecionados – esta situação prendeu-se, essencialmente, com a necessidade percebida por nós de mostrar visualmente aos alunos aquilo que os textos mencionavam, pois seguimos a velha máxima de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”.

A primeira informação disponibilizada dizia respeito ao traje de Guerra que, dadas as suas especificidades, foi o único tratado globalmente, isto é, optámos por não diferenciar cronologicamente o vestuário de guerra, sendo que procurámos evidenciar a evolução deste tipo de traje ao longo dos séculos e associar essa mudança à própria evolução bélica.

O ponto seguinte correspondia ao traje masculino, pelo que, primeiramente, exploramos a indumentária do nobre do século XII, XIII, XIV e XV, respetivamente, e, só de seguida, avançamos para a exploração, ainda que breve, do vestuário do camponês e artesão – a diferença de tratamento, deveu-se, sobretudo, a uma maior presença de evidências históricas para as elites medievais. Nesta sequência, vale destacar que procurámos apresentar, através dos vários documentos escritos e iconográficos, a evolução do vestuário medieval da Baixa Idade Média, desde a dalmática (século XII) até ao modelo de “Linha X” (século XV).

Seguindo o mesmo raciocínio, quando passamos à exposição de informação sobre o traje feminino, também, começámos pela indumentária nobre, nos vários séculos da Baixa Idade Média, e, só depois, é que apresentamos o vestuário da mulher comum. À semelhança do sucedido no traje masculino, fizemos uso de documentos escritos, ilustrações, iluminuras e de um vídeo acerca da indumentária da mulher do povo do século XIV.

Após apresentar as principais características do vestuário de guerra, nobre e camponês dos séculos em estudo, decidimos ostentar algumas informações sobre o

calçado medieval – no entanto, em virtude de um menor número de dados sobre esta temática, optámos por não tratar o tema cronologicamente, ainda que, sempre que possível, tenhamos feito alguns apontamentos nesse sentido. A par disso, procurámos referir, além dos diversos modelos de calçado, também os materiais em que estes eram produzidos.

Para terminar a apresentação do dossiê, disponibilizamos aos alunos informações sobre os acessórios medievais, em especial, as bolsas, as luvas, os cintos e as jóias. De igual modo, apresentamos alguns documentos iconográficos que permitiam conhecer os penteados e adornos de cabeça, masculinos e femininos, populares na Baixa Idade Média.

3.2.2.4. Dossiê: A Habitação na Idade Média

A habitação constitui, na nossa opinião, um elemento fundamental no estudo histórico de uma sociedade, já que os Homens, à semelhança de qualquer animal, sempre sentiram a necessidade de abrigar-se das agressões da natureza, pelo que procuraram espaços mais adequados à sua proteção e adaptaram-nos às suas necessidades de vida. Assim, a casa viria a revelar-se espaço de abrigo e cenário, por excelência, da vida íntima e quotidiana, proporcionando bem-estar, segurança e armazenando alimentos e bens. Por isso, a habitação, seja rural ou urbana, comum ou prestigiada, serviu de fator de diferenciação social, económico e cultural, sendo que é profundamente reveladora da sociedade que a utilizou.

As informações foram organizadas segundo o modelo do dossiê da alimentação, ou seja, por ordem descendente, de acordo com a importância da habitação. Assim sendo, começámos com a exposição da habitação real, de seguida a habitação nobre, a habitação “média” e, por fim, a habitação popular ou corrente. Para completar o conhecimento acerca deste tema, também pretendemos expor alguns dados sobre o mobiliário medieval. A exposição destes aspetos exigiu, não só documentos historiográficos, mas também documentos iconográficos, como fotografias de algumas edificações ainda visíveis, iluminuras, reconstituições históricas e ilustrações, particularmente, do mobiliário.

No que se refere à habitação real, pretendemos apresentar as principais características dos paços/palácios e dos castelos reais, pelo que mostramos alguns exemplos de paços e castelos que existiram no território nacional e especificamos os compartimentos que constituem este tipo de habitação. Por sua vez, em relação à casa

nobre, destacamos algumas Casas-fortes ou Casas-torre presentes na Europa e exibimos uma reconstrução histórica do interior de uma Casa-torre. Por fim, disponibilizamos algumas informações referentes ao solar nobre e, conseqüentemente, ao interior das residências nobres. A habitação “média” remete para a morada do burguês, sendo que, também, apresentamos as principais particularidades deste modelo de habitação e que a distinguem da casa nobre e da casa comum ou popular. Relativamente a esta última, ainda que brevemente, apresentamos algumas informações que permitissem compreender como era a casa do homem comum.

O mobiliário é, por si só, revelador da intimidade da família que habita a casa. No entanto, importa mencionar que este ocupava um espaço reduzido no interior das habitações e, como tal, são raras as peças conservadas até ao momento. Posto isto, pretendemos apresentar o mobiliário, tendo em linha de conta, de igual modo, a importância do móvel na casa. Assim, começámos por apresentar a cama, seguida da arca e do cofre, do armário, da cadeira, da mesa e, ainda, das tapeçarias que cobriam as paredes e o chão das casas mais prestigiadas. A exploração destes aspetos da habitação medieval permitiu aos alunos compreenderem as continuidades e diferenças verificadas e, ainda, a diferenciação social e económica que as características de uma habitação evidenciavam.

3.2.2.5. Dossiê: As Distrações na Idade Média

Quando denominamos este dossiê de distrações, referíamos-nos, acima de tudo, às diversas formas de entretenimento da população da época medieval. O conhecimento das formas de entretenimento medievais auxilia na compreensão da vida e da cultura desse período histórico, pelo que inclui entender como os sujeitos do Passado se divertiam, relaxavam e socializavam. Neste contexto, facilmente percebemos que as distrações e diversões medievais refletem as crenças, valores e tradições da sociedade da época, sendo que, ao conhecer essas formas de entretenimento, podemos obter um maior conhecimento sobre a mentalidade e a própria vida quotidiana da Idade Média. Além disso, as distrações variavam consoante o estatuto social – aliás, a grande maioria das diversões elencadas e exploradas neste dossiê são concernentes à nobreza medieval, pois, em boa verdade, eram as elites que tinham a oportunidade de usufruir de tempos de lazer –, pelo que permite compreender as diferenciações sociais e culturais da sociedade da época.

A estruturação dos vários aspetos deste tema, ao contrário do que se verificou para os restantes dossiês, não obedeceu a nenhuma organização descendente/ascendente visto que não foi possível estabelecer uma relação hierárquica evidente entre as várias formas de entretenimento. Contudo, começámos por expor as atividades que diziam respeito, sobretudo, à nobreza medieval e, progressivamente, fomos apresentando outros tipos de entretenimento que eram também característicos da população comum, como por exemplo a dança. As fontes utilizadas para transmitir as informações necessárias acerca deste tema passaram, essencialmente, por documentos escritos, históricos e historiográficos e por documentos iconográficos, nomeadamente, iluminuras e reconstituições de banquetes, saraus e espetáculos de rua.

Começamos por apresentar a atividade preferida dos nobres da época, a caça ou arte venatória – que ainda que fosse praticada, por necessidade, a chamada caça económica, enquanto caça desportiva era exclusividade da nobreza –, aludindo, consequentemente, para a montaria e a cetraria medieval.

Além destes aspetos, este tema permitiu enquadrar uma das temáticas mais pedidas pelos discentes aquando da aplicação do inquérito por questionário e que foi, precisamente, a História do desporto. De facto, o desporto pode ser entendido como uma forma de entretenimento, principalmente, quando estamos a falar da época medieval. Assim, começámos por apresentar dados para os torneios e as justas, falamos, igualmente, das ligeirices, da luta e do jogo da péla.

Avançamos para os jogos de mesa, pelo que particularizamos o xadrez, os jogos de cartas, o jogo de dados, o *aléo*, o *badalassa*, a conca, o jogo do pião, entre outros. Neste seguimento, possibilitamos, ainda, que os nossos alunos indagassem sobre a diversão feminina que se diferenciava em alguns aspetos, da diversão masculina.

A par dos jogos de mesa, também pretendemos que os nossos discentes investigassem a Música medieval, pelo que apresentamos os principais instrumentos medievais de cordas, de sopro e de percussão. Ainda nesta linha de pensamento, apresentamos informações sobre os trovadores e aludimos às cantigas de amigo, de amor e de escárnio e maldizer (possibilitamos a audição de uma interpretação de uma cantiga de amigo do rei D. Dinis, tão particulares desta época).

Terminamos o dossiê com a apresentação de alguns documentos escritos e iconográficos, relacionados com os banquetes e saraus medievais, entre os quais um relato

histórico de um banquete do século XV, a explicação das diferenças entre o banquete e o sarau, a explanação das respectivas características e o esclarecimento dos profissionais da diversão (jograis, soldadeiras, mimos, etc.).

3.2.2.6. Dossiê: A Família e os afetos na Idade Média

O último dossiê que criamos relacionava-se com o estudo das relações familiares e a expressão dos afetos na Idade média. Com efeito, acreditamos que a análise da família e do afeto, auxilia no entendimento de como as relações familiares eram moldadas pelos contextos históricos, culturais e sociais do período em estudo. Ao conhecer as emoções e as relações dos sujeitos do Passado, aproximamo-nos das suas vivências e refletimos sobre a evolução das relações humanas. Além disso, conhecer os afetos medievais permite perceber como as emoções eram compreendidas e expressas, possibilitando, assim, uma perspectiva única da vida quotidiana dos agentes históricos e revelando-se basilar para a História das Mentalidades.

Em conformidade com o patenteado no dossiê anterior, não foi passível de estabelecer uma organização hierárquica entre os vários aspetos deste tema. Todavia, este dossiê encontra-se dividido em duas grandes partes: a Família e os afetos. Estas duas temáticas ligam-se intimamente, pelo que decidimos abordar, também, o casamento. Além disso, como forma de motivar os alunos apresentamos uma “secção” adicional que diz respeito à heráldica de família – esta é uma área da História que tem progressivamente ganho mais adeptos e, portanto, considerámos que poderia ser relevante para os alunos.

As fontes apresentadas caracterizaram-se, sobretudo, por documentos escritos, essencialmente, historiográficos e documentos iconográficos, particularmente, iluminuras e ilustrações.

Inicialmente, para que os discentes conseguissem explorar corretamente as relações familiares medievais, decidimos apresentar-lhes informações pertinentes acerca dos vários constituintes de uma família medieval, a saber, o *Pater Familias* (homem da família), a mulher e as crianças, sendo que para cada constituinte disponibilizamos dados que permitissem perceber o seu papel e função na família. Além disso, procurámos, igualmente, fornecer alguns dados sobre a infância medieval – que se distancia em vários sentidos da percepção de infância atual –, mas que detinha uma particularidade: as fontes contrariavam-se. Por um lado, apresentamos a opinião de Phillipe Ariés que afirma que a

infância, como a percebemos atualmente, não existia na Época Medieval e, por outro, um excerto de um documentário, no qual é mencionado que, a historiadora norte-americana, Barbara Hanawalt contrariou esta ideia através da análise dos relatórios legistas da época – esta situação foi propositada, no sentido de conduzir os alunos a compreenderem que a História está em constante evolução e que não existe uma única e inabalável verdade, pois podem sempre surgir novas evidências que completem ou coloquem em causa as ideias formuladas.

Após esclarecer a constituição da família medieval, decidimos conduzir os alunos a pensarem sobre o casamento, especialmente, sobre a importância e o papel do casamento na Idade Média. Ainda neste raciocínio, particularizamos algumas características acerca dos vários tipos de casamento (casamento real ou principesco, casamento nobre e casamento popular). No que respeita aos afetos, pretendemos apresentar informações acerca da relação pais/filhos, destacar o papel da filha, mãe e esposa e, ainda, mencionar alguns dados sobre a adoção na Idade Média – demonstrando, assim, as mentalidades deste período.

Por fim, tal como já esclarecemos, decidimos proporcionar aos alunos um conhecimento, ainda que superficial, acerca da heráldica de família, no sentido de os incentivar para a atividade. Neste seguimento, procurámos definir o que é a heráldica, explicar em que consiste um escudo de armas e apresentar os diferentes tipos de escudo (escudo peninsular, inglês, alemão, italiana, lisonja, etc.) e as cores e as partições deste. No final, mostramos, mesmo, alguns escudos de armas de famílias portuguesas. No dossiê utilizamos sempre a linguagem específica e rigorosa desta área da História para descrever os escudos de armas selecionados.

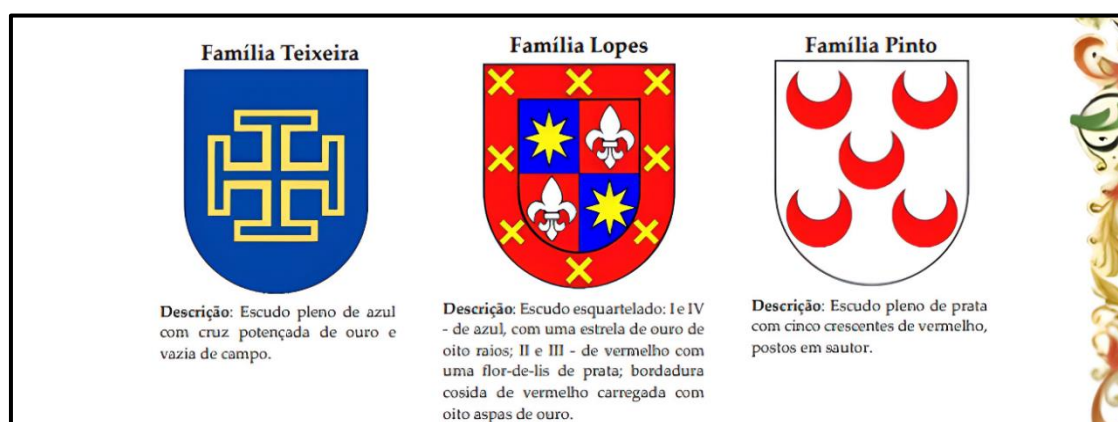


Figura 11: Exemplo de heráldica das famílias medievais portuguesas, apresentada no Dossiê "A Família e o Afeto na Idade Média" (cf. anexo 18).

3.2.3. A Narrativa Histórica

A atividade planificada desdobrou-se em dois grandes momentos ou etapas: a análise dos dossiês temáticos e a escrita de uma narrativa histórica. Assim, o terceiro momento de recolha de dados correspondeu à distribuição de uma ficha de trabalho (cf. anexo 20), composta apenas por um exercício de imaginação histórica correspondente à escrita de uma narrativa. Deste modo, após explorarmos a construção dos dossiês, importa, a partir de agora, dedicarmos a nossa atenção para o planeamento deste exercício escrito. De facto, este exercício é, assim como evidenciamos anteriormente, o mais comum e aplicado quando estamos perante uma tarefa comprometida com a Empatia Histórica, pois constitui uma oportunidade de os discentes mostrarem que conseguem reconstruir o contexto histórico, os sentimentos, as emoções e os pensamentos dos agentes históricos.

A escolha deste segundo exercício revelou-se essencial, na medida em que nos permitiu compreender, mais do que o desenvolvimento da Empatia Histórica nos alunos, o seu empenho na sua concretização e, conseqüentemente, a motivação destes em conseguirem concluir a tarefa designada com sucesso. Seguindo esta linha de raciocínio, interessa assinalar que, embora a grande maioria dos autores, especialistas neste tema, afirmassem que o exercício escrito é o mais adequado para desenvolver a Empatia Histórica nos discentes, uma outra razão que incentivou a nossa escolha foi a possibilidade de perceber qual o comprometimento e motivação dos discentes numa tarefa realizada individualmente. No fundo, pretendíamos compreender se se verificavam alterações na motivação e empenho dos alunos ao trabalharem em grupo e ao trabalharem individualmente. A somar a estes motivos, podemos, ainda, acrescentar o facto de ambas as turmas da intervenção terem vindo a mostrar, de uma maneira geral, grandes dificuldades ao nível da interpretação e da escrita, pelo que este exercício contribui para desenvolver nos alunos esta última competência.

Segundo Barton e Levstick (2004), em educação, o conceito de narrativa é, muitas vezes, interpretado de forma reduzida, errónea ou, até mesmo, irrefletida – resultado do facto de os teóricos desta área ainda não o terem definido com precisão. Apesar disso, a narrativa tem vindo a ser paulatinamente considerada como uma estrutura fundamental da experiência humana, visto que é uma característica essencial da compreensão humana (p.129). A par disto, os autores defendem o uso e a importância da

narrativa para ensinar e aprender História, na medida em que as narrativas históricas permitem encadear coerentemente os acontecimentos que ocorrem e, assim, facilitar a sua efetiva compreensão. Neste sentido, Barton e Levstick, inspirados noutros autores, vão definir a narrativa como uma “chain of events” (p.131), isto é, uma cadeia de eventos. Sendo aplicadas na História, as narrativas são essenciais para agrupar os acontecimentos históricos em sequências/cadeias e facilitar a sua compreensão.

Tendo em consideração o declarado, escrever uma narrativa histórica exige aos alunos uma compreensão mais completa dos eventos e contextos históricos que estão a estudar promovendo, desta forma, uma compreensão mais profunda e detalhada da História. Além disso, para criar uma narrativa histórica coerente e encadeada, os discentes precisam de analisar um largo conjunto de fontes – analisá-las criteriosamente e selecionar as informações mais pertinentes para serem colocadas na narrativa final – e, portanto, considerar diferentes perspetivas, estimulando, assim, o seu pensamento crítico e a análise histórica. Por fim, podemos ainda evidenciar que a escrita de uma narrativa promove as habilidades de pesquisa e de comunicação, dado que permite melhorar a clareza, coesão e gramática da escrita dos discentes e promove a comunicação de informações de forma eficaz.

Uma vez justificada a seleção deste exercício, carece de relembrar que a presente tarefa consiste, sobretudo, num exercício de *role-playing*, no qual os discentes têm de se representar como uma personalidade histórica ou um personagem fictício. Neste sentido, na ficha de trabalho entregue aos alunos das duas turmas é pedido: “Imagina-te na época que acabaste de estudar. Encontras-te, de momento, num banquete, com música, pratos abundantes, trovadores e jograis.... coloca-te na posição de um indivíduo deste período (homem ou mulher) real ou fictício e numa narrativa. Conta a História da tua personagem, particularmente, as suas vivências e quotidiano”. O objetivo deste exercício passou não apenas por um mero momento de imaginação, mas uma imaginação fundamentada na análise de fontes. Para além disso, a tarefa aplicada visou implementar várias perspetivas históricas e incentivar os alunos a produzirem as suas próprias narrativas, baseadas em conhecimentos históricos e no distanciamento da atualidade.

Para alcançar os desígnios estipulados, a tarefa foi orientada por nós, no sentido de pedirmos aos alunos que na sua narrativa final apresentassem elementos de todos os dossiês analisados anteriormente, isto é, tinham de fazer alusão a elementos dos diversos

temas no seu texto. Neste sentido, foi sugerido que descrevessem a personagem escolhida ou criada, sendo que deveriam fazer menção ao seu vestuário e adereços, à sua função na família (*pater familias*, mãe e esposa, etc.) e à respetiva heráldica – por esta razão, a personagem deveria pertencer à nobreza, pois só as famílias nobres tinham escudo de armas –, mas também a qualquer outra informação que pretendessem. Deveriam, igualmente, descrever o espaço envolvente, desde a habitação onde vivia a personagem, a habitação onde ocorreu o banquete, o próprio banquete e respetivos profissionais da diversão até aos alimentos servidos e às formas de entretenimento que existiam. Por último, era proposto aos discentes que criassem personagens secundárias, com maior superficialidade, que pudessem conviver e relacionar-se com a personagem principal. Neste contexto, vale ressaltar que estas eram apenas propostas e que, por isso, os alunos poderiam acrescentar qualquer outra informação que pretendessem. Além de todas estas indicações, e não descurando de que se tratava de um exercício que incentivava a imaginação histórica, quisemos, também, que os discentes dessem “asas” a outros tipos de imaginação, em especial, à imaginação gráfica – pois sabíamos que alguns alunos, de ambas as turmas, gostavam de desenhar e outros tinham mesmo o desenho como hobby –, pelo que incitamos todos os estudantes a ilustrar o seu texto, se assim o quisessem, em espaço próprio para o efeito.

Com o propósito de elucidar os alunos sobre os pontos necessários para obterem uma boa classificação neste exercício e, concomitantemente, para clarificar os aspetos em que seriam avaliados – visto que este exercício correspondeu ao segundo elemento de avaliação do 3.º período –, optámos por disponibilizar, na plataforma *Moodle* de cada uma das turmas, a rubrica de avaliação da narrativa histórica (cf. anexo 21). Assim sendo, tivemos em conta seis critérios de avaliação, a saber: o “**Rigor Científico dos conteúdos**”, que avalia se os discentes alcançaram um conhecimento consolidado dos temas em estudo, utilizaram adequada e eficazmente os conceitos científicos inerentes ao mesmo; a “**Qualidade da informação da narrativa histórica**”, que se relaciona com o discernimento correto dos temas e a seleção adequada de toda a informação relevante para uma compreensão efetiva da História; a “**Contextualização histórica**” que averigua os níveis de Empatia Histórica desenvolvidos pelos alunos, isto é, se o discente contextualiza corretamente as informações apresentadas, interligando-as com a imaginação histórica e as indicações sugeridas; a “**Coerência da narrativa histórica**” que apura se o aluno

consegue criar um texto lógico e encadeado, ou seja, se assegura a progressão da informação apresentada e se reflete os conhecimentos adquiridos; a “**Seleção e tratamento da informação**” foi um critério criado para estimular o desenvolvimento da análise crítica dos alunos, uma vez que se relaciona com a consulta dos dossiês temáticos e a seleção adequada das informações relevantes para o desenvolvimento do tema; por fim, a “**Correção linguística**”, que avalia se o discente escreve com correção ortográfica, gramatical e de pontuação, com a finalidade de incentivar os alunos a desenvolverem eficazmente a sua comunicação e escrita.

A cada um destes critérios de avaliação corresponde um nível de desempenho, sendo que se apresentam três grandes níveis: o nível **Muito Insuficiente** (0 a 6 valores), o nível **Suficiente** (10 a 13 valores) e o nível **Muito Bom** (18 a 20 valores), pelo que foram, ainda, criados dois subníveis, a saber, o **Insuficiente** (7 a 9 valores) e o **Bom** (14 a 17 valores).

Consideramos de extrema relevância, neste sentido, respondermos à seguinte questão: porque é que a Empatia Histórica, que constituiu um subcapítulo do meu enquadramento teórico, não foi avaliada segundo os modelos de avaliação dos níveis de Empatia Histórica sugeridos na bibliografia consultada? Qualquer modelo insinuado na literatura e, particularmente, os níveis de progressão de ideias, patenteados por Rosalyn Ashby e Peter Lee, são, tal como já referimos, associados a exercícios que implicam desafiar os discentes com dilemas empáticos, em que estes são convidados a justificar as ações de determinado agente histórico, real ou fictício, tendo em consideração o contexto histórico em que este se insere. Porém, este exercício de Empatia Histórica não foi tanto neste sentido, uma vez que se centrou mais em empatizar/aproximar os alunos do Passado e desenvolver neles a capacidade de compreenderem que em resultado de um contexto específico, estamos, contudo, a tratar de pessoas! É, precisamente, neste sentido que a Empatia Histórica se revelou importante para a nossa Missão. No entanto, foi necessário tratar a Empatia Histórica no nosso planeamento da Missão porque, não só correspondeu ao mote da nossa atividade, como também possibilitou conhecermos de que forma poderíamos criar e aplicar, em sala de aula, uma tarefa comprometida com a Empatia Histórica e com a História das Mentalidades e a História da Vida Quotidiana. Além do mais, aprofundar este conceito no enquadramento teórico constitui, desde logo, um

contributo para quem, num futuro próximo, queira estudar os dados que recolhemos e ver algo mais que nós não conseguimos.

Em adição às declarações anteriores, podemos afirmar que dadas as especificidades das turmas, percebemos que, apesar de se tratar do 10.º ano de escolaridade, as dificuldades eram muitas, pelo que tivemos de tomar opções. Por isso, entre um exercício que apresentasse um dilema empático que nos permitisse avaliar os tais níveis de Empatia Histórica, em consonância com a orientadora-cooperante, considerámos que seria mais adequado aos alunos das turmas da intervenção, um exercício que os levasse a compreender a vida dos antepassados, as suas vivências, valores e o quotidiano e, assim, aproximá-los verdadeiramente do Passado.

Em suma, optámos por conduzir a nossa atividade neste sentido, todavia, teria sido interessante procurar perceber se, por exemplo, os níveis de Empatia Histórica têm alguma influência na motivação para a aprendizagem de História, ou seja, descobrir através de um exercício baseado num dilema empático que permitisse utilizar o modelo de Progressão de Ideias avançado por Ashby e Lee, ou qualquer outro, se os discentes com níveis de empatia mais elevados também se encontravam mais motivados para a aprendizagem de História ou se, pelo contrário, alunos que evidenciaram níveis mais frágeis de Empatia Histórica não se sentem motivados para a aprendizagem da disciplina de História A.

3.2.4. A aplicação da atividade em sala de aula

A partir do momento em que já esclarecemos todas as opções tomadas em termos metodológicos, no que concerne à tentativa de salvamento da missão implementada, ou seja, no que se refere à construção dos dossiês temáticos e à ficha de trabalho da narrativa histórica, interessa avançarmos para a explanação da aplicação da atividade delineada em sala de aula. Neste sentido importa, antes de mais, salientar que a aplicação da atividade obedeceu às quatro etapas sugeridas na bibliografia consultada e que já mencionámos anteriormente.

Tal como foi referido no início deste ponto, a professora cooperante disponibilizou três aulas de 90 minutos para a aplicação desta atividade em cada uma das turmas pelo que, praticamente, a cada aula corresponde uma fase do modelo de Empatia

Histórica – sendo que, na semana seguinte, precisamos de cerca 30 minutos em cada turma para conversarmos com os alunos sobre a atividade aplicada.

- 1.^a aula

No dia 23 de maio de 2023, aconteceu a primeira aula de aplicação desta atividade em ambas as turmas, sendo que os primeiros 30 minutos corresponderam àquilo que a literatura perscrutada designa por Fase Introdutória. Assim, com o intuito de facilitar a introdução dos discentes na atividade planeada, construímos uma apresentação em suporte *PowerPoint* (cf. anexo 22) que auxiliasse no acompanhamento do nosso discurso introdutório. Seguindo o modelo de aplicação de Jason Endacott e Brooks (2013), num primeiro momento, ao invés de anunciarmos o dilema empático, como é sugerido pelos autores, fornecemos a “lente” pela qual iriam investigar o Passado. De facto, nesta primeira aula apresentamos a atividade aos alunos, isto é, explicamos em que consistia o exercício a realizar, esclarecemos conceitos, expusemos os principais objetivos com a sua aplicação e a estrutura dos vários dossiês, para que os alunos partissem para a sua análise já com uma noção do que iriam estudar.

Por conseguinte, começámos por apresentar o título da atividade, “A Empatia Histórica e as mentalidades e quotidiano medieval”, que remetia, desde logo, para os principais conceitos que pautam a nossa intervenção. O passo seguinte incidia, precisamente, sobre o esclarecimento de alguns conceitos fundamentais para a compreensão total da atividade, como o conceito de Empatia Histórica, já que esta corresponde ao âmago da atividade e os alunos das duas turmas nunca tinham realizado nenhuma tarefa comprometida com a empatia em História; o conceito de Imaginação Histórica, pois pretendemos que os alunos percebessem efetivamente que teriam de recorrer à imaginação fundamentada para construir a teia que liga os pontos fixos fornecidos pelas fontes e não a uma imaginação criativa como acontece na arte, por exemplo; o conceito de História das Mentalidades e de História do Quotidiano – embora, como constatámos no enquadramento teórico, não se verifique a existência de definições claras e precisas destes dois domínios da História –, a fim de que os alunos entendessem que tipo de informações iriam assimilar.

A par destes esclarecimentos iniciais, também desvendámos que seria uma atividade parcialmente realizada em grupos. Com efeito, para viabilizar uma análise mais simples dos cinco dossiês temáticos preparados, distribuímos os alunos por cinco grupos

até cinco elementos cada, para que a cada dossiê correspondesse um grupo de alunos – a escolha dos temas de cada grupo foi aleatória. Contudo, de modo a evitar agitação em sala de aula foi o professor que procedeu a essa distribuição. Assim, a preferência pelo trabalho em grupo obedeceu a duas ordens de razão. Primeiramente, foi, acima de tudo, uma questão prática, uma vez que seria quase impossível que cada aluno individualmente conseguisse analisar um dossiê; em segundo lugar, porque o trabalho em grupo em sala de aula, no qual impere uma aprendizagem cooperativa, mostrou-se como a opção mais apropriada aos nossos objetivos. De facto, esta estratégia de ensino-aprendizagem distingue-se das restantes, pois coloca o professor numa posição menos centralizada, embora essencial na preparação e orientação de toda a tarefa e permite que os alunos sejam mais responsáveis e autónomos na organização dos conhecimentos adquiridos, na distribuição das tarefas da atividade e na solução de eventuais problemas que possam surgir (Ribeiro, 2013, p. 46).

De acordo com a bibliografia (Ribeiro, 2013), a formação de grupos em sala de aula pode ser realizada de três maneiras. Uma das opções passa por deixar os próprios alunos escolherem os seus colegas de grupo. Porém, atendendo ao perfil das nossas turmas e a experiências passadas, escolher os colegas com que iriam trabalhar poderia conduzir, não só à existência de alunos excluídos e à formação de grupos demasiados homogêneos, ou seja, grupos com alunos muito semelhantes em termos de competências e/ou desempenho e, como tal, prejudicar o processo de aprendizagem, como também geraria, em vez de grupos de trabalho, grupos de amigos. Por outro lado, pode-se formar os grupos aleatoriamente. Todavia, esta opção poderia, também, significar a constituição de grupos de alunos demasiado homogêneos. A última hipótese para formar grupos de trabalho, que adotamos, é ser o próprio docente da turma a escolher os elementos de cada grupo, a fim de que estes sejam heterogêneos e, portanto, que agreguem alunos com capacidades intelectuais, estruturas pessoais e competências e desempenhos académicos diferentes (Freitas & Freitas citado em Ribeiro, 2013, p. 46). Neste contexto, procurámos formar grupos que congregassem alunos de maior aproveitamento escolar com alunos de desempenho menor. Procurámos, igualmente, colocar em cada grupo pelo menos um discente com uma atitude positiva em relação à aprendizagem, isto é, um aluno que, no decorrer do ano letivo, nos pareceu mais motivado para aprender História e alunos que, pelo contrário, demonstraram maior desinteresse.

Além do declarado, o trabalho em grupo apresenta um conjunto de vantagens que beneficiam a sua escolha em detrimento de outros métodos de ensino-aprendizagem. De acordo com Natacha Coelho (2014), a aprendizagem cooperativa, possibilitada pelo trabalho em grupo, permite que os alunos aprendam ao observarem os restantes colegas a trabalhar e ao interagir entre si, verificando-se, assim, a transmissão de conhecimentos entre eles. Ademais, ao trabalhar com os seus pares, os alunos conseguem colocar as suas dúvidas e obter uma satisfação das mesmas, favorecendo-se, desta forma, uma maior assimilação do conhecimento e das aprendizagens (p. 9).

Quando apresentamos a atividade aos alunos, a reação nas duas turmas foi muito semelhante. Na Turma 007, além da apatia caracterizadora dos alunos, foram várias as caras de autêntico “pânico” que se instalaram após explicarmos em que consistia a atividade, dado que alguns destes alunos exteriorizaram, precipitadamente, que não seriam capazes de concluir as tarefas pedidas. Outros discentes mostraram-se aborrecidos, pois afirmaram que seria uma atividade exaustiva. Aliás, dois alunos disseram mesmo “Eish stôra, isso vai dar muito trabalho!”. No entanto, tivemos duas alunas que se mostraram, desde início, muito entusiasmadas com as tarefas apresentadas, sendo que, prontificaram-se, logo, a organizar a estrutura física da sala de aula para se adequar melhor aos grupos. Na Turma *Kingsman*, as reações caracterizaram-se, também, pelo “pânico”, pelo que diversos alunos alegaram que seria demasiado trabalho e que, portanto, não iriam ser capazes de terminar (ou será que não queriam terminar a tarefa por implicar um esforço maior do que aquele exigido normalmente nas aulas de História? – esta é uma questão que acreditamos não ter resposta, porém julgamos que os alunos não terminariam a atividade por falta de capacidade, mas sim, por falta de empenho na sua concretização). Além disso, à semelhança da outra turma, constatámos entusiasmo por parte de seis alunos, dos quais três costumam ser totalmente apáticos nas aulas de História.

No fundo, tal como esperávamos, este momento inicial conduziu a alguma agitação em ambas as turmas e confirmou a ideia de que, de forma geral, os alunos preocuparam-se não com os objetivos da atividade, mas sim com o esforço que esta iria implicar, pelo que se concentraram mais nas suas dificuldades do que no seu potencial.

Após este momento inicial de alguma agitação e até ao final da aula, avançamos para a Fase de Investigação e que corresponde, justamente, ao período de análise das

- 2.ª aula

Com a finalidade de orientar os discentes na análise e evitar distrações e interpretações erróneas do conteúdo dos dossiês, considerámos necessário, além do constante *feedback* corretivo que fornecemos aos alunos, criar uma espécie de roteiro/guião (cf. anexo 23) de análise para cada um deles. No início de cada guião, disponibilizamos algumas indicações gerais acerca dos objetivos da análise e do próprio guião, contextualizamos os alunos sobre a etapa em que se encontram e, só de seguida, é que apresentamos as questões aos documentos dos dossiês temáticos, sendo que identificamos os documentos a que as perguntas se referiam. Com o intuito de simplificar ainda mais o processo de síntese dos principais conteúdos de cada dossiê, disponibilizamos um esquema-síntese para cada tema (cf. anexo 24) que deveria ser preenchido pelo respetivo grupo.

[illegible]

Figura 12: Tabela preenchida sobre o Dossiê "As Distrações na Idade Média" pelo grupo da Turma 007 (cf. anexo 19).

Em cada uma das turmas, cada dossiê seria analisado somente por um grupo de trabalho e, portanto, revelava-se necessário que os restantes grupos tivessem contacto com os outros temas. Para resolver esta questão, decidimos que cada grupo teria de fazer uma pequena apresentação (no suporte que entendessem) sobre o seu tema para, desta forma, contextualizar os restantes colegas. Note-se que, esta informação, foi patenteada nos próprios guiões de análise, nos quais se esclarecia que essa apresentação do tema deveria ter entre cinco e dez minutos, e, portanto, deveria ser simples e sintética e mostrar as principais curiosidades, diferenças e características encontradas, sendo que se sugeria a utilização, sempre que possível, de documentos iconográficos – pelas razões já apresentadas aquando da explanação da criação dos dossiês. Além disso, também eram propostos os tópicos que deveriam ser abordados na sua apresentação, para que os colegas de turma obtivessem os conhecimentos fundamentais para conseguirem produzir as suas narrativas.

Neste sentido, decidimos incluir, na nossa apresentação *PowerPoint*, um *slide*, no qual desconstruímos a atividade em quatro etapas: I – Ler os documentos e interpretar as imagens dos dossiês temáticos; II – Analisar, através do guião de análise dos dossiês; III – Sintetizar, numa breve apresentação do tema do dossiê atribuído; IV – por fim, construir uma narrativa que enquadrasse elementos dos vários temas estudados. Desta forma, acreditamos ter ficado claro para os discentes quais seriam as etapas a concluir para concretizarem toda a atividade.

O comportamento das turmas durante a fase de investigação foi muito diferente. A Turma 007 mostrou-se, constantemente, distraída e conversadora, prejudicando o sucesso da atividade e obrigando-nos a repreender reiteradamente os alunos. Ademais, tivemos pelo menos quatro alunos que praticamente não contribuíram para a resolução das questões, nem para a elaboração da apresentação do tema do seu dossiê – aliás, estes alunos foram repreendidos não só pelas docentes, como também pelos próprios colegas que estavam a trabalhar atentamente para conseguirem concretizar a tarefa, demonstrando, assim, preocupação e motivação para concluir a atividade. O ambiente em sala de aula foi inquieto e alvoroçado, ainda que tenha melhorado ligeiramente ao longo da mesma, pelo que acreditamos que uma das principais justificações reside na novidade que a atividade implementada simbolizou. De um modo geral, apesar de um

comportamento menos adequado, a verdade é que os grupos conseguiram concluir a tarefa proposta, embora num tempo mais extenso do que aquele planeado inicialmente.

Por sua vez, a Turma *Kingsman* mostrou-se, de uma maneira geral, muito entusiasmada com a realização da atividade. Vários alunos assumiram uma atitude proativa na análise de dossiês, colocando questões, não só entre os pares, mas também a nós, docentes, organizando-se internamente ao nível do grupo para a resolução de problemas e das várias etapas que compõe a atividade e procurando aplicar-se na construção da apresentação do seu tema. Este comportamento evidencia, à partida, motivação por parte dos alunos e entusiasmo em concretizar a atividade e, por isso, procurarem organizarem-se autonomamente na resolução dos obstáculos e dificuldades que iam surgindo. Esta atitude perante a tarefa de aprendizagem foi muito positiva, na medida em que, recordando o assinalado na caracterização da turma, esta revelava um comportamento pouco adequado em sala de aula e apresentava muitos problemas de concentração e autonomia ao nível do estudo e da aprendizagem. Note-se que, apesar desta atitude geral positiva, a verdade é que um aluno se recusou a interagir e a participar na atividade e, portanto, ainda que não tenha perturbado a aula, não colaborou com o grupo na análise dos dossiês e um outro aluno pouco contribuiu nesta fase de investigação.

Para terminar o relato sobre a aplicação da Fase de Investigação, destaca-se que se verificaram diferenças de género no nível de motivação e empenho dos alunos. De facto, os discentes do género feminino mostraram-se muito mais ativos, dinâmicos e condescendentes com as indicações sugeridas, do que os alunos do género masculino que se revelaram mais rebeldes, que questionaram a pertinência dos exercícios e que chegaram a desafiar a nossa autoridade em sala de aula – esta realidade comprova a ideia asseverada no enquadramento teórico de que se denotam diferenciações de género em relação à motivação escolar, visto que, de facto, as raparigas manifestaram uma maior interesse pela tarefa proposta quando comparado com os rapazes.

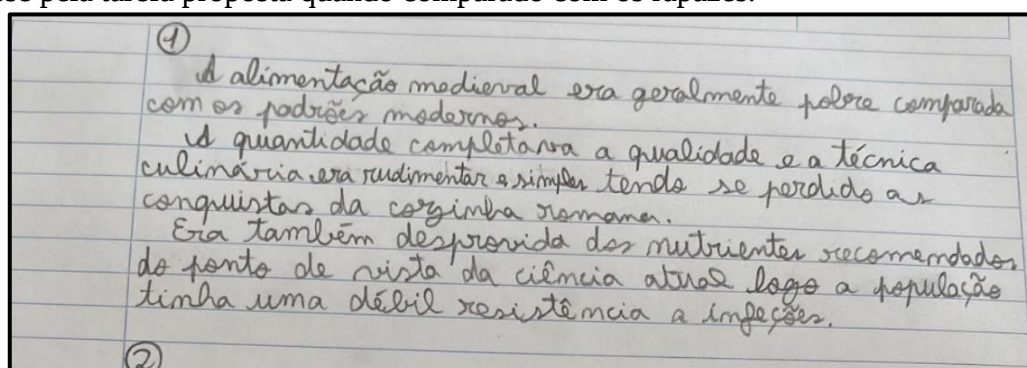


Figura 13: Resposta do grupo da Turma 007 à questão "Caracteriza brevemente a alimentação medieval" do Dossiê "A Alimentação na Idade Média".

- 3.^a aula

A última aula disponibilizada para a concretização da tarefa de aprendizagem, aconteceu no dia 26 de maio de 2023 e correspondeu à conclusão da etapa de análise dos dossiês e à Fase de exibição, isto é, ao momento em que os alunos expõem a sua compreensão histórica do tema em estudo. Para tal, assim como mencionámos anteriormente, cada grupo de trabalho teve de fazer uma breve apresentação do seu tema. Neste sentido, foi permitido aos alunos que voltassem a trazer o seu computador para a aula, para conseguirem concluir a sua apresentação.

As apresentações de todos os temas em ambas as turmas foram em suporte *PowerPoint* e obedeceram às sugestões indicadas nos guiões de análise e, de uma maneira geral, assinalaram as informações necessárias para uma compreensão segura do tema em questão. De facto, não se denotaram grandes diferenças a mencionar entre os trabalhos das várias turmas que primaram pelo rigor, assertividade e simplicidade, isto é, os vários grupos tiveram a capacidade de, a partir do preenchimento dos esquemas-síntese do seu tema, sintetizar as informações de modo adequado e eficaz.

Os alunos da intervenção revelaram um grande empenho na construção dos *PowerPoint*, procurando que estes fossem claros, dinâmicos, apelativos e, acima de tudo, contivessem todas as informações necessárias para que os restantes colegas conseguissem compreender o tema que exploraram. Além disso, verificámos um grande cuidado estético na apresentação, o que é revelador do empenho com que os discentes encararam a atividade. Nas suas apresentações utilizaram bastantes documentos iconográficos (v. figura 17), sobretudo iluminuras da época, ilustrações e fotografias e apresentaram textos curtos, simples e diretos, facilitando o entendimento dos conhecimentos necessários (v. figura 18).

Após cada apresentação, demos a oportunidade aos outros grupos de colocarem questões sobre o tema exposto e, se assim o entendessem, tecerem comentários em relação ao mesmo – iniciando, assim, a Fase de Discussão que conclui qualquer exercício de Empatia Histórica – pelo que vários alunos questionaram os colegas do grupo que apresentaram, questões que foram prontamente respondidas. Esta situação demonstrou, por um lado, o interesse por parte dos alunos que colocaram dúvidas e que, muitas vezes, em contexto de aula “normal” não o fazem e, por outro, os alunos que responderam facilmente às questões colocadas, mostraram uma compreensão histórica segura e

consolidada do tema que exploraram. Neste seguimento, procurámos, igualmente, após cada apresentação, incitar os discentes para a reflexão sobre algumas diferenças e continuidades que se verificaram nos vários temas, de modo a conduzi-los a pensarem sobre a realidade atual e a estabelecerem relações com o Passado.



Figura 14: Slide retirado da apresentação PowerPoint de um dos grupos de trabalho da Turma Kingsman e que mostra o cuidado estético e a utilização adequada de documentos iconográficos.



Figura 15: Slide retirado da apresentação PowerPoint de um dos grupos de trabalho da Turma Kingsman e que demonstra a utilização de textos curtos, simples e diretos e o uso de ilustrações.

Antes de avançarmos para os comentários acerca das narrativas históricas produzidas, importa ressaltar que, no final de todas as apresentações sobre os vários temas, disponibilizamos na plataforma Moodle de cada uma das turmas, não só todos os Dossiês Temáticos, como todos os esquemas-síntese preenchidos. Desta forma, mesmo

que os alunos não tivessem tido anteriormente contacto com todos os dossiês, poderiam, agora, ter acesso e esclarecer as suas dúvidas.

Por uma questão de tempo, pois os alunos demoraram mais do que o planeado inicialmente a construírem as suas apresentações, a criação da narrativa histórica concretizou-se fora da sala de aula. No entanto, foi estabelecido que os alunos deveriam entregar as suas narrativas na próxima aula da disciplina de História A (quatro dias depois). Neste sentido, recolhemos dados muito interessantes, visto que verificamos, na Turma 007 – que se caracterizou por um comportamento menos adequado na concretização da tarefa – que todos os alunos entregaram a sua narrativa, enquanto na Turma *Kingsman*, apesar do entusiasmo demonstrado no exercício anterior, apenas 16 dos 23 alunos entregaram a sua narrativa, ou seja, verificaram-se sete discentes que não executaram esta tarefa. A realidade constatada, permite, desde logo, perceber que a atitude perante a aprendizagem se alterou quando os alunos trabalharam individualmente, ou seja, verificou-se uma transformação na motivação dos discentes que se empenharam menos, ao ponto de não concluírem a tarefa, quando o trabalho proposto foi realizado individualmente.

As narrativas recebidas foram avaliadas consoante a rubrica de avaliação já mencionada, disponibilizada previamente na plataforma *Moodle* de cada uma das turmas, sendo que é possível fazer um balanço das classificações obtidas. De um modo geral, as classificações dos intervenientes das duas turmas centraram-se entre os 9 e os 18 valores.

Na Turma 007, os discentes produziram narrativas que através da rubrica de avaliação permitiram avaliar a qualidade dos trabalhos como “Insuficiente”, “Suficiente” e “Bom”, dado que as classificações variaram entre os 9 e os 17 valores. De facto, registou-se um aluno que não cumpriu todas as indicações apresentadas, não utilizou o vocabulário científico do tema e o seu discurso nem sempre foi coerente e, como tal, não obteve um nível de desempenho positivo. Geralmente, o aproveitamento desta turma mostrou-se bastante positivo, uma vez que a média de classificações rondou os 14,13 valores – valor superior ao habitual.

Neste seguimento, vale destacar que, quando foram anunciadas em sala de aula as classificações, a reação dos alunos foi de grande surpresa com os resultados obtidos. A grande maioria dos discentes não acreditava serem capazes de alcançar aquele resultado – influência daquilo que os autores consultados afirmavam sobre as dificuldades de

aprendizagem, impactarem a motivação dos alunos para a concretização de qualquer tarefa, pois frustrados com a sistemática obtenção de maus resultados não acreditam no seu potencial. Neste sentido, um grande número de alunos ficou muito entusiasmados e, podemos mesmo dizer, contente com os resultados obtidos. Ouvimos expressões como “*A sério?! A professora não se enganou?*”, “*O meu esforço valeu a pena!*”, “*Nem acredito que tive essa nota!*” e que são reveladoras da surpresa e satisfação com as classificações. Com efeito, acreditamos que estas reações significaram que os alunos reconheceram que o seu interesse e empenho foram recompensados e, como tal, este *feedback* dado a cada aluno serviu como um enaltecimento ao seu trabalho e um reforço do seu potencial, funcionando, assim, como um fator motivacional para a aprendizagem.

Na Turma *Kingsman*, as classificações obtidas estiveram entre os 11 e os 18 valores, pelo que não se registou nenhum aluno com um nível de desempenho “Insuficiente”. Note-se que num universo de 16 narrativas, cinco obtiveram a classificação de 18 valores, perfazendo uma média global de 15,25 valores. As narrativas apresentadas revelaram, no seu geral, uma boa qualidade, sendo que tivemos alunos que procuraram ir mais além do que aquilo que era disponibilizado nos dossiês. Neste contexto, é de notar dois alunos (rapariga e rapaz) que, através do correio eletrónico, nos enviaram dúvidas sobre a família real portuguesa, as suas habitações e relações familiares – com o propósito de melhor fundamentarem a sua narrativa). Outros alunos procuraram pesquisar mais sobre heráldica, a fim de apresentarem escudos de armas distintos daqueles disponibilizados nos dossiês. Esta atitude proativa, empenhada e interessada foi, em parte, surpreendente, pois esta turma revelava, como foi dito, grandes dificuldades ao nível intelectual e de comportamento e que na realização desta tarefa foram substancialmente ultrapassadas (cf. anexo 25).

À semelhança da turma anterior, a Turma *Kingsman* reagiu com grande espanto às classificações alcançadas. O ambiente em sala de aula, após anunciarmos os resultados, ficou agitado, os discentes começaram a comentar as suas conquistas e assistimos a um momento caricato, pois sempre que um aluno, com um aproveitamento mais frágil, recebia uma classificação superior ao habitual era aplaudido pelos restantes colegas. As reações demonstram, acreditamos, a satisfação dos alunos por verem refletido nelas o seu esforço e empenho. Aliás, tivemos alunos a reconhecerem precisamente isso: “*Oh professora, deu muito trabalho, mas compensou!*”.

Por último, falta mencionar que, apesar de não ser obrigatório, os sete alunos ilustraram a sua narrativa e produziram desenhos, sobretudo, sobre a heráldica da sua personagem (v. figuras 19, 20, 21 e 22).

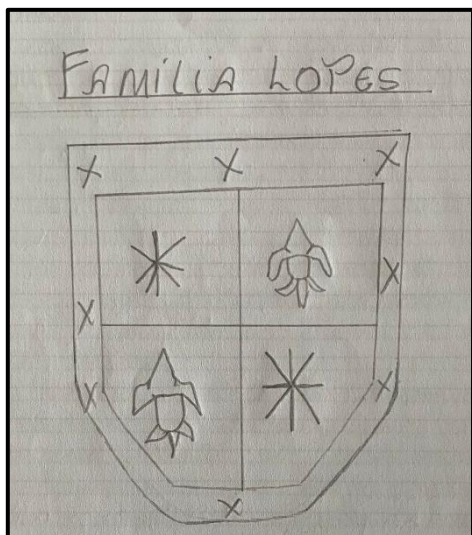


Figura 16: Escudo de Armas da Família Lopes

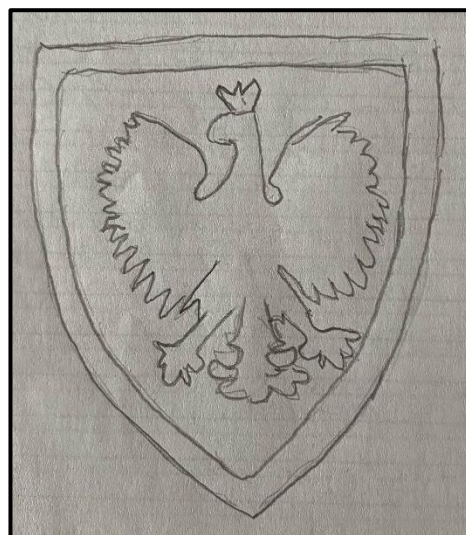


Figura 17: Escudo de armas polaco.



Figura 18: Escudo de armas da Família Osório.

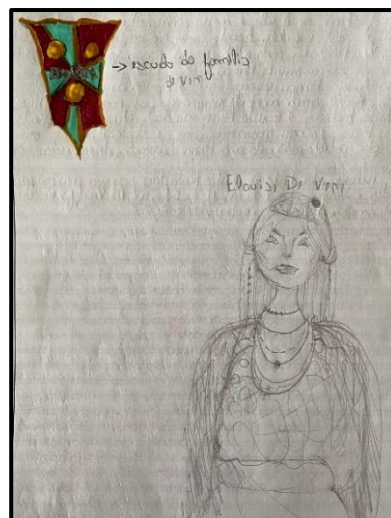


Figura 19: Escudo de armas ficcional da Família Vene e personagem principal.

Em suma, compreendemos que, de um modo geral, ambas as turmas demonstraram um aproveitamento muito positivo e, excetuando alguns casos, foram visíveis o interesse, o entusiasmo e a motivação durante todo o processo de aplicação da atividade. Também foi possível perceber que o trabalho em grupo influenciou o comprometimento dos alunos com a tarefa de aprendizagem, na medida em que quando

foi proposto o trabalho individual, verificaram-se alunos que, em grupo, trabalharam e colaboraram com os colegas, mas sozinhos optaram por não entregar a narrativa. Além disso, podemos depreender que, por se tratar de uma tarefa diferente e que incluiu temas que os alunos gostavam (como o caso da História do Desporto), estes se empenharam mais para a sua conclusão.

3.3. “O Derradeiro resultado”: uma reflexão em conjunto

Qualquer missão para ser reconhecida como válida tem, obrigatoriamente, de ser acompanhada de um relatório final. Este relatório é, tal como o próprio nome o indica, um relato, neste caso, da nossa Missão, no qual se descreve, pormenorizadamente, todas as opções tomadas e todos os acontecimentos que pautaram o “serviço”, ou seja, a atividade desenvolvida. O seu objetivo primordial é transmitir/descrever ao leitor a experiência que foi realizada e, assim, expor os resultados obtidos, apresentando os pontos principais e mais pertinentes para uma compreensão global da Missão concretizada. Neste sentido, facilmente depreendemos que o último ponto que temos vindo a desenvolver corresponde, justamente, ao tal relatório final que credibiliza todas e quaisquer missões.

Neste momento, que já tivemos a possibilidade de descrever a escolha da maioria dos instrumentos de recolha de dados utilizados e já descrevemos a aplicação da Missão, carece de apresentar o “Derradeiro resultado” de um trabalho que se caracterizou, à semelhança de qualquer investigação, por desvios de percurso, tentativas de salvamento e reformulações e adaptações das ideias e hipóteses inicialmente formuladas. No fundo, este último ponto do relatório de estágio irá corresponder a um momento de maior reflexão sobre a intervenção implementada. Assim sendo, iremos começar por explicar o contexto e os motivos que conduziram à escolha do último instrumento de recolha de informação usado na nossa investigação e, de seguida, prosseguiremos para a descrição detalhada da sua aplicação em sala de aula, tecendo, sempre que plausível, alguns comentários aos resultados auferidos.

3.3.1. A escolha do instrumento de recolha de dados

Após aplicarmos a atividade durante as três aulas anteriores faltava, por fim, refletirmos sobre a mesma, a sua aplicação e os resultados obtidos. Neste sentido, pretendemos, agora, dar voz aos intervenientes/recrutados principais da nossa Missão, ou seja, aos alunos. Por esta razão, considerámos premente avaliar/fazer um balanço do percurso realizado até aqui, sendo que quisemos que os próprios discentes da intervenção nos acompanhassem nesta reflexão. Desta forma, conseguimos compreender os seus pontos de vista em relação ao trabalho que desenvolveram.

Posto isto, com o propósito de perceber que instrumento de recolha de dados poderíamos selecionar para este último momento da nossa investigação, decidimos, em conformidade com o procedimento usado no primeiro momento da intervenção, pesquisar literatura sobre métodos de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Consequentemente, procurámos metodologias de recolha e análise de dados que nos permitissem realizar um exercício de contemplação relativamente à atividade elaborada e desenvolvida com os alunos, pelo que encontramos algumas opções, nomeadamente, o inquérito por questionário, o *focus group* ou, ainda, a entrevista em grupo.

O instrumento de recolha de dados mais comumente referido pelos autores consultados (Esteves, 1986; Quivy & Campenhoudt, 1998; Bartons & Levstick 2004; Sá, Costa & Moreira, 2021) é o inquérito por questionário, afirmando que se trata de um dos métodos mais viáveis para sustentar qualquer investigação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, dado que possibilita legitimar hipóteses e perspetivas e extrair modelos de análise e fazer comparações (Bell, 2008, p. 26). Todavia, tal como já tivemos a oportunidade de mencionar, este método de recolha de informação apresenta um conjunto de limitações que podem sujeitar os investigadores a adversidades e obstáculos difíceis de ultrapassar. Por este motivo, não quisemos aplicá-lo novamente e submetemo-nos de forma deliberada aos mesmos perigos. Além do mais, reconhecemos que seria ingénuo acreditarmos que uma segunda aplicação desta metodologia significaria a eliminação das suas limitações e, por isso, entendemos que a melhor decisão seria descartá-la.

Outra metodologia que consta na bibliografia consultada corresponde ao *Focus Group*. Um grupo focal pode ser entendido como um momento de recolha de dados qualitativos estimulados durante uma conversa de grupo (com pessoas previamente selecionadas, consoante determinadas características antecipadamente decididas),

provocada por uma espécie de mediador, cujo objetivo é promover o debate de ideias através de instigações apresentadas aos participantes sobre aquilo que se está a estudar (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 184). Assim sendo, o *Focus Group* pode ser entendido como uma discussão/debate em grupo que visa explorar tópicos em determinado contexto, profundidade e detalhe e de forma livre, visto que o moderador tem uma atitude mais ausente. De facto, a intenção de um *Focus Group* é a de “promover a autorrevelação entre os participantes havendo condições para alcançar tal propósito quando os participantes se sentem confortáveis, respeitados e livres para darem a sua opinião” (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 184). Deste modo, os autores alertam que o moderador tem um papel crucial, já que, não podendo emitir julgamentos, deve questionar, ouvir e manter a conversa no caminho delineado e certificar-se de que todos os participantes têm igual oportunidade de participar (p. 184).

Até ao momento, o *Focus Group* parecia enquadrar-se perfeitamente no nosso objetivo. Contudo, este apresenta um conjunto de regras que não se encontram alinhadas com o nosso propósito fundamental. Desde logo, este método de recolha de dados exige que o moderador tenha uma atitude “ausente” no debate. Esta situação, por um lado, rejeita, em certa parte, a interação aberta entre professora e alunos que desejamos e, por outro, levanta algumas preocupações, pois as nossas turmas são, na maior parte das vezes, pouco participativas e, até mesmo, apáticas e, por isso, coríamos o risco de não haver interação suficiente entre os discentes que possibilitasse a existência de um debate.

Além disso, é recomendado que o *Focus Group* seja aplicado num local acessível, confortável que assegure a confidencialidade da informação gerada (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 184) e que se realize num horário ajustado às necessidades e circunstâncias de cada um. Este aspeto comprometeria, logo à partida, a sua aplicação, uma vez que implica uma logística complexa, a qual não seria possível de respeitar na totalidade.

Por último, para que este método de recolha e análise de informação seja proficiente, isto é, permita obter os dados necessários, a literatura aponta que o grupo deve ser constituído por seis a 12 elementos, de modo a proporcionar uma participação equitativa de todos (Silva, veloso & Keating, p. 182). A condição enunciada levanta problemas no sentido em que os elementos selecionados das duas turmas poderiam ser mal escolhidos, uma vez que um critério de seleção que teríamos em consideração seria,

sem dúvida, a participação do aluno nas aulas de História. Porém, dado o perfil das duas turmas, estes discentes podiam ser pouco interventivos e, como tal, não existir grande interação entre eles. Além disso, queríamos que todos aqueles que participaram na atividade tivessem a oportunidade de dar a sua opinião sobre a mesma – mesmo que alguns não tivessem querido participar na discussão.

Por fim, também poderíamos ter optado pela entrevista nas suas várias vertentes (entrevista individual ou entrevista em grupo, entrevista estruturada ou entrevista aberta). Alguns autores (Sá, Costa & Moreira, 2021) defendem que o principal objetivo das entrevistas “consiste em fornecer ao investigador a informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico ou realidade social” (p. 18), permitindo, assim, compreender as conceções, sentidos e significados que os indivíduos atribuem a dada situação. Neste contexto, a entrevista revela-se particularmente útil como estratégia de recolha de dados de carácter interpretativo, permitindo um elevado nível de interação entre o investigador e o entrevistado. Numa entrevista é necessário saber fazer perguntas e identificar os elementos constituintes da resposta, obrigando, deste modo, ao controlo da inteligibilidade da mesma em toda a sua extensão e multiplicidade de dimensões. Neste sentido, exige, também, a fixação de critérios que possibilitem diferenciar as respostas que verdadeiramente se revelam importantes e pertinentes para a questão formulada (Sá, Costa & Moreira, 2021, p. 16).

Apesar de as informações declaradas aparentemente serem congruentes com os nossos desígnios para este último momento da intervenção, a verdade é que a sua aplicação apresenta um conjunto de fragilidades que podem prejudicar a presente investigação, nomeadamente no que concerne aos enviesamentos que esta suscita e aos procedimentos implícitos pela sua aplicação. Além disso, aquilo que pretendíamos era, acima de tudo, algo próximo a uma conversa mais descontraída que permitisse um diálogo aberto entre nós e os alunos e que não lhes fosse colocada nenhuma restrição à sua participação, mas que, concomitantemente, não forçasse ninguém.

Posto isto, na impossibilidade de encontrar um instrumento de recolha de dados, fundamentado em literatura sobre o tema, que estivesse alinhado com os nossos propósitos e que se adequasse aos perfis das turmas, decidimos que iríamos implementar uma simples conversa com os discentes, a fim de, conjuntamente, realizarmos uma

reflexão sobre a atividade, desde o seu planeamento à sua aplicação e principais resultados. Esta decisão alicerçou-se, igualmente, no facto de uma conversa permitir que os alunos se sintam verdadeiramente mais descontraídos, sem terem, por exemplo, a pressão de estarem a ser entrevistados. A par disso, uma conversa possibilita dinamizar o diálogo sempre que necessário pois, ao contrário do que se verifica num *Focus Group*, não teríamos um papel ausente, mas sim interventivo. Neste sentido, permite-nos interagir diretamente com os alunos e, desta forma, compreender as *nuances* das suas perspetivas e opiniões – condição essencial para este último momento reflexivo do trabalho desenvolvido.

Após elencar as principais vantagens em utilizar a reflexão em conjunto como último momento da investigação, interessa esclarecer os principais objetivos com a sua aplicação. Assim sendo, devemos começar por estabelecer que, à semelhança do *Focus Group*, pretendemos criar um ambiente confortável, no qual os alunos fossem completamente respeitados – por nós e pelos restantes colegas – para que, desse modo, se sentissem totalmente livres para partilharem os seus pontos de vista e conceções em relação à atividade que desenvolveram. De facto, considerámos que, por se tratar de uma conversa em grupo-turma, onde os alunos já se encontram familiarizados uns com os outros, poderia contribuir como incentivo para a participação de todos.

Tencionamos que fosse uma conversa que permitisse aos discentes pensar, discutir e refletir connosco e, inclusive, perceber os motivos que nos conduziram a tomar determinadas decisões na elaboração dos materiais. No fundo, procurámos “colocar todas as cartas em cima da mesa”, isto é, à medida que fôssemos dialogando, ir apresentando aos recrutas da intervenção as nossas perspetivas, pensamentos e expectativas e dar-lhes a oportunidade de se manifestarem e, assim, refletirmos juntos. Desta forma, acreditamos que será possível compreendermos se os seus pontos de vista mudaram relativamente ao primeiro momento da investigação (o inquérito por questionário) ou se identificam sugestões para melhorar a nossa intervenção, referindo o que fariam de diferente ou o que manteriam. Em síntese, nós pensamos em todos os pormenores até então e fomos constatando as necessidades das turmas e prescrevendo as “receitas” para colmatar essas mesmas necessidades e, agora, pedimos aos alunos que ponderassem connosco se atuámos e pensámos adequadamente. Neste sentido, esta conversa demonstra-se essencial

para nos fornecer perspectivas de futuro sobre a atividade realizada, para que, numa próxima vez, esta se encontre mais consolidada.

Ainda que desejássemos uma conversa descontraída e fluída, não significa que esta se caracterize pela ausência de orientação. Assim, com a noção clara de que é muito difícil encontrar bibliografia que estipule as regras para uma conversa em conjunto, mas não querendo comprometer o rigor metodológico do nosso trabalho, procurámos fixar algumas que legitimem este momento final.

Em primeiro lugar, à semelhança do que se verificou para o *Focus Group* ou para a entrevista grupal, devemos assegurar um ambiente propício para a fluidez da conversa e à participação dos intervenientes. Assim, devemos começar por esclarecer os discentes acerca dos objetivos deste instrumento de recolha e análise de dados e confirmar a confidencialidade de todas as informações recolhidas. Além disso, partindo da premissa de que o docente é um exemplo para os seus alunos, não devemos emitir qualquer tipo de julgamento, opiniões infundamentadas ou acusações e, assim, evitar – e repreender se for necessário – a má conduta dos discentes. Esta situação poderia significar uma restrição à valiosa participação dos alunos e, como tal, deve ser sempre evitada. A par disso, embora se trate de um diálogo professora-alunos, devemos salvaguardar que não influenciamos a resposta destes em nenhum momento desta conversa final, dado que apenas entrevistamos após os alunos apresentarem as suas perspectivas e opiniões. Por fim, tal como qualquer outro método, devemos orientar sempre a conversa com um conjunto de perguntas previamente concebidas no sentido de nos conduzir a perceber se os alunos gostaram da atividade, se se sentiram motivados, se a sua compreensão histórica se consolidou mais facilmente ou, ainda, a questioná-los na direção de sugerirem pontos a melhorar, a manter ou a alterar na atividade proposta.

Neste contexto, considerámos de extrema relevância mostrar as principais perguntas/tópicos que previamente pensámos de modo a conseguirmos orientar a nossa reflexão em conjunto:

- Gostaram de realizar a atividade?
- Do que mais gostaram na atividade?
- Do que menos gostaram na atividade?
- O que é que teriam feito de diferente?
- Sentiram-se motivados para a aprendizagem da História?

- Consideram que a atividade contribuiu para uma compreensão histórica mais consolidada?
- Voltariam a repetir esta atividade, mas com outros temas?

Após todas as indicações e justificações apresentadas, considerámos estarem reunidas as condições exigidas para avançarmos para a explanação do contexto, da própria reflexão em conjunto realizada e dos resultados obtidos.

3.2.2. A Reflexão em conjunto

A reflexão empreendida, aconteceu na aula seguinte à aplicação da atividade, ou seja, no dia um de junho de 2023¹⁵. Esta escolha foi propositada, na medida em que procurámos que os discentes ainda se encontrassem recordados da atividade e de todos os procedimentos inerentes à mesma, para que, deste modo, pudessem argumentar e comentar mais ativamente e seguramente e, em simultâneo, já se verificasse alguma distância para poderem refletir mais adequadamente.

No dia em que realizámos esta reflexão conjunta, não tivemos todos os alunos presentes nas aulas das duas turmas. Neste sentido, na Turma 007 apenas uma aluna não participou neste momento final e, portanto, estavam presentes 23 alunos. Por sua vez, na Turma *Kingsman* faltaram sete discentes a essa aula, perfazendo um total de 16 alunos¹⁶ – curiosamente, ou não, seis dos discentes que faltaram também não entregaram a narrativa histórica. Todavia, teria sido muito proveitoso se comparecessem para tentarmos compreender o seu ponto de vista e percebermos por que razão optaram por não apresentar a última tarefa.

Posto isto, podemos afirmar que esta conversa aconteceu, para ambas as turmas, da parte da manhã (primeiro a Turma *Kingsman* e, de seguida, na Turma 007), num ambiente calmo e sereno dentro da sala de aula de cada uma. Antes de iniciarmos a análise das reflexões empreendidas, devemos salvaguardar que não se verificaram momentos de aceso debate nem de grande discordância entre os discentes. Por várias vezes, os alunos, incentivados por nós, foram interagindo uns com os outros, completando e enriquecendo

¹⁵ A aula seguinte seria na terça-feira, dia 30 de maio de 2023, no entanto, este coincidiu com o feriado municipal relativo às festas do Senhor de Matosinhos e, portanto, não se realizou.

¹⁶ Esta situação ainda que não comprometa a reflexão em conjunto, sem dúvida, que a torna menos “rica”, no sentido em que teria sido importante que todos os alunos estivessem presentes e partilhassem as suas perspetivas e opiniões.

as ideias que iam surgindo ou concordando com o que estava a ser discutido. Constatámos, igualmente, que as opiniões e perspetivas expressas durante as conversas foram sinceras. Aliás, como iremos perceber, obtivemos algumas reações caricatas, o que demonstra a genuinidade das respostas dadas.

Tendo em consideração o enunciado iremos, a partir de agora, relatar as conversas empreendidas nas duas turmas, sendo que procurámos fazer um balanço das opiniões e perspetivas dos alunos em relação ao decurso da atividade nas duas turmas. Ademais, tencionamos ir apontando, sempre que necessário, algumas apreciações que diferenciem as turmas pois, apesar de muito semelhantes, reconhecemos que cada turma experienciou a atividade de uma forma diferente.

Nas duas turmas, iniciámos a nossa conversa por cumprimentar os alunos e explicar-lhes o que iria acontecer. Ou seja, começámos por, tal como tínhamos estipulado anteriormente, expor os principais objetivos desta reflexão, pedir autorização para gravar a conversa e ir tomando apontamentos sobre as afirmações e ideias que fossem revelando, assegurando, sempre, a confidencialidade das informações recolhidas. Neste contexto, superando as nossas expectativas, foram vários os discentes que se mostraram, desde início, disponíveis para realizar esta reflexão em conjunto, pelo que alguns participaram várias vezes de livre e espontânea vontade. Além disso, esclarecemos, logo de início, que embora obrigássemos ninguém a participar na conversa, existiria uma pergunta/tópico à qual, se possível, queríamos que todos os alunos exprimissem a sua opinião, pelo que, rapidamente, em ambas as turmas os alunos concordaram com esta condição. Por fim, divulgámos as regras que iriam reger este último momento da intervenção, enfatizando que não seria permitido que ninguém julgasse a opinião dos restantes colegas e, portanto, que todos seriam respeitados.

Começámos a nossa reflexão através da exposição de perguntas ou tópicos que servissem de mote para iniciarmos a reflexão. A conversa foi fluída e, por isso, à exceção das primeira e última perguntas, não se verificou uma ordem de colocação, pois fomos adaptando os tópicos de conversa àquilo que os discentes iam revelando, sempre, contudo, com o cuidado de ir procurando discutir os aspetos previamente estabelecidos e que interessavam para refletir neste momento final da nossa intervenção, combinando-os com novos tópicos que pudessem surgir das perspetivas dadas pelos alunos.

- *Gostaram de realizar a atividade?*

Partindo da premissa de que, ao gostarmos de algo, reunimos mais condições para alcançar o sucesso, isto é, se os alunos gostaram da atividade significa, à partida, que iriam atingir melhores resultados e sentirem-se motivados, lançámos a primeira pergunta. A questão relacionava, então, com o facto de os discentes terem ou não gostado de realizar esta atividade. Na Turma 007, a maioria dos 23 alunos presentes concordou entre si que gostaram de realizar esta atividade. No entanto, detetámos algumas *nuances* na resposta de cinco alunos que afirmaram terem gostado “50%/50%”, ou seja, avançaram, logo, para outras duas questões seguintes, pois referiram que gostaram de realizar a narrativa histórica, mas não da análise dos dossiês temáticos, sendo que, nesta turma, um aluno assinalou que “*gostei, mas mais ou menos, porque eu gostei de uma parte e não gostei da outra*”¹⁷, opinião com que os restantes quatro colegas concordaram. Já na Turma *Kingsman*, dos 16 alunos presentes, duas alunas afirmaram que não gostaram da atividade e, quando questionadas sobre o porquê, uma afirmou que “*Os dossiês tinham muitas perguntas*” e outra apenas mencionou “*Não sei, mas não gostei*”. Ou seja, podemos esclarecer que estas justificações vão ao encontro do que já constatámos com a aplicação do inquérito por questionário e que se relaciona com o facto de alguns alunos não estarem comprometidos com a aprendizagem de História e, como tal, acharem que o exercício tem muitas questões e que não vale a pena concretizar a tarefa de aprendizagem ou, então, nem sequer explicarem a razão por que não gostam.

- *Do que gostaram mais na atividade/ Do que gostaram menos na atividade?*

Tal como foi enunciado, alguns alunos, em ambas as turmas, ao explicarem porque gostaram ou não da atividade, avançaram para outras duas perguntas que planeámos colocar, a saber, “Do que gostaram mais na atividade?” e “Do que gostaram menos na atividade?”. O grande interesse em perceber estas características era, acima de tudo, procurar entender e confirmar se aquilo que inicialmente planeámos para se adequar aos perfis e interesses das duas turmas, foi conseguido com sucesso. Neste sentido, de uma forma geral, ou seja, tanto na Turma 007 como na Turma *Kingsman*, os alunos demonstraram terem gostado mais da produção da narrativa histórica do que propriamente da análise dos dossiês. Com efeito, a maior parte dos discentes afirmou ter

¹⁷ Para garantir a autenticidade dos resultados obtidos, procurámos citar tal e qual como os alunos referiram na conversa.

gostado muito de realizar a narrativa histórica atribuindo as causas à liberdade que o exercício permitia, já que, os alunos referiram, e passo a citar, “*podíamos fazer o que quiséssemos na narrativa, não tínhamos muitas regras para seguir e, isso, foi mesmo fixe*” (aluno da Turma *Kingsman*) ou, então, “*A professora deu algumas sugestões, mas deixou-nos, a nós, escolher o que queríamos fazer, o que não costuma acontecer e, por isso, eu gostei mais de escrever a narrativa do que fazer os dossiês*” (Aluna da Turma 007); e ao apelo à criatividade, dado que os alunos tinham de recorrer à imaginação histórica e imaginarem-se a eles próprios naquela época – fosse através da criação de um personagem fictício ou apoderando-se de uma personalidade histórica. Neste sentido, vimos alunos manifestarem que essa foi a grande atratividade deste exercício de escrita, pois um aluno, da Turma 007, referiu que “*Deu para explorar a nossa criatividade, foi interessante*”, pelo que outro discente, procurando concordar com o colega acrescentou que “*a narrativa é melhor porque cada um de nós pôde ir pela forma que gosta mais, pôde deixar a sua criatividade «voar»*”.

Em relação àquilo de que gostaram menos, os alunos das duas turmas foram assertivos, mencionando, sobretudo, a primeira parte da atividade, ou seja, a análise dos dossiês e o trabalho em grupo. As justificações apresentadas para explicar as suas escolhas, passaram, essencialmente, pelo facto de ter implicado um grande esforço da sua parte, já que tiveram de responder às questões que, por sua vez, auxiliavam no preenchimento dos quadro-síntese (cf. anexo 24). Um aluno da Turma *Kingsman* afirmou que “*Deu muito trabalho responder a todas as questões*”, declaração que foi corroborada por outra colega que referiu que “*Eram muitos conteúdos para estudar*”. Na turma 007 também se verificaram vários alunos com a mesma opinião, chegando um discente a referir que “*A parte dos dossiês foi muito chata!*” e uma aluna a explicar que considerou as questões colocadas nos dossiês temáticos demasiado exigentes, no sentido em que “*Havia, no nosso grupo, questões que eram muito grandes, onde escrevemos muito, além de que tínhamos de estar sempre atentos aos pormenores em cada documento e foi muito exigente*”. Neste contexto, sentimos a necessidade de intervir em ambas as turmas para explicar qual foi o propósito de construir dossiês tão completos e com muitas fontes históricas e historiográficas. Assim sendo, começámos por revelar que o grande objetivo, tal como esperávamos estar já esclarecido, era aproximar os alunos do Passado através deste género de exercícios, pelo que em qualquer tarefa comprometida com a Empatia

Histórica é necessário que os alunos tenham acesso a um largo conjunto de fontes, a partir das quais consigam retirar um conhecimento consolidado do contexto histórico do período em estudo. Além disso, ressaltamos, igualmente, que os dossiês se caracterizaram por terem muitas fontes e questões para que os alunos não tivessem a necessidade, durante a criação da sua narrativa, de pesquisarem informação adicional – embora vários o tenham corretamente feito. Por fim, sugeri, em ambas as turmas, que uma outra hipótese podia prender-se com o facto de os discentes terem admitido não estarem habituados a este tipo de atividades e que, portanto, esta se revelou mais custosa. Ainda assim referimos que acreditamos que, numa próxima vez, conseguiriam mais facilmente analisar os dossiês e, até mesmo, realizar mais rapidamente as tarefas propostas. Neste cenário, a grande maioria dos alunos das duas turmas demonstrou concordar connosco – acenando com a cabeça ou dizendo simplesmente que sim –, sendo que, na Turma *Kingsman*, assistimos a uma discente a afirmar que *“Eu concordo com a professora! Estava a pensar nisso porque, numa próxima vez, já estaríamos mais «dentro» do que é suposto fazermos e como já saberíamos, já não seria tão assustador e, por isso, seríamos mais rápidos a trabalhar”*. Em ambas as turmas, uma reduzida parte dos alunos não se manifestou em relação às hipóteses propostas.

Após a nossa intervenção, inesperadamente, alguns alunos de ambas as turmas tiveram a necessidade de exprimirem que não concordavam com os colegas que afirmaram ter-se tratado de uma atividade muito trabalhosa. Assim sendo, na Turma 007, três alunos argumentaram que não comungavam totalmente da opinião dos restantes, sendo que um deles justificou que *“a primeira parte acho que foi mais interessante, porque aprendemos muito mais com os dossiês do que com o segundo exercício, pelo menos eu aprendi.”* – esta resposta relaciona-se, desde logo, com a importante informação de que esta atividade contribuiu para uma compreensão histórica mais consolidada, ou seja, verificou-se uma aprendizagem efetiva da História. Outra discente completou a ideia avançada pelo colega ao referir que, ainda que reconheça que alguns colegas possam ter considerado tratar-se de uma atividade de grande esforço, *“a primeira parte foi muito importante para conseguirmos, depois, fazer a narrativa”*, isto é, admitiu que, apesar de a análise dos dossiês ter sido mais exigente, esta foi uma fase imprescindível para conseguirem avançar com os conhecimentos necessários para construírem a sua narrativa histórica. Por fim, devemos destacar a perspetiva assinalada por um aluno desta turma

que, embora afirmasse que a análise dos dossiês correspondeu, provavelmente, ao exercício mais exaustivo de toda a atividade, não considera que lhe possa atribuir a “etiqueta” de muito trabalhoso, já que estão habituados a analisar textos historiográficos e históricos nas aulas da disciplina de História A (*“Professora, acho que também já estamos habituados a analisar documentos e, por isso, não custou assim tanto”*).

Paralelamente à análise dos dossiês temáticos, na Turma *Kingsman*, um aluno especificou que do que gostou menos na atividade foi o trabalho em grupo, explicando que *“Há pessoas com quem já estamos habituados a trabalhar, já havia um certo grupo, e esta mudança, da minha parte, não correu assim tão bem, mesmo que tenhamos feito tudo o que foi pedido”*, ou seja, o discente apontou que o facto de ter sido a docente a escolher os elementos dos vários grupos influenciou, na sua opinião, o modo como trabalhou na atividade – de facto, ainda que tenhamos cuidadosamente selecionado os elementos de cada grupo de trabalho, a verdade é que nunca conseguiremos agradar a todos os alunos. Além disso, tal como foi mencionado na bibliografia, quando deixamos os alunos escolher os seus grupos de trabalho, formam-se, normalmente, grupos de amigos. Procurámos, a este respeito, comentar que o nosso objetivo tinha sido criar grupos mais heterógenos e, concomitantemente, desafiar os vários alunos a trabalharem com quem não estão tão habituados e obrigá-los a unir esforços e a trabalhar para um fim em comum (terminar o exercício e apresentar o tema). Após este comentário, alguns alunos admitiram que concordavam que os grupos que, usualmente, constituem eram com os seus amigos. No entanto, considerámos que a nossa seleção acabou por surtir os efeitos desejados, na medida em que, apesar de termos verificado que o nível de empenho dedicado nem sempre foi igual em todos os elementos dos vários grupos – todos os grupos conseguiram concluir as tarefas propostas e, inclusivamente, como mencionámos anteriormente, apresentaram, no seu geral, bons trabalhos. Aliás, ainda nesta turma, uma outra aluna contrapôs a opinião do seu colega e confirmou a nossa ideia, afirmando que *“Quando vi os grupos, torci um bocadinho o nariz, mas acho que depois funcionaram todos muito bem e as apresentações foram boas”*. Na Turma 007, os discentes não fizeram nenhuma menção, em particular, sobre não terem gostado do trabalho em grupo, apenas o referiram aquando da discussão em torno da análise dos dossiês.

- *Sentiram-se motivados para a aprendizagem da História?*

Após constatar quais os interesses e perspectivas dos alunos em relação às duas principais partes da atividade realizada, decidimos conduzir a presente reflexão para a pergunta, talvez, mais importante de toda a conversa e que se prende com o facto de os discentes se sentirem motivados para esta tarefa de aprendizagem. Neste momento final da nossa intervenção, importa, sobretudo, perceber se a aplicação de uma atividade de aprendizagem diferente do habitual influenciou a Motivação dos alunos para a aprendizagem da História. A discussão em volta deste tópico revela-se essencial para a nossa investigação uma vez que, ainda que reconhecendo que quando se trata de trabalhar o fenómeno da Motivação em contexto escolar, a realização de uma única atividade não permite obter resultados muito visíveis e duradouros, a verdade é que possibilita compreender se esta atividade rigorosamente pensada e construída com base nas informações avançadas pelos especialistas na temática, viabilizou um contributo consistente para motivar e envolver efetivamente os alunos no processo de aprendizagem da História.

Tendo em consideração a importância desta questão para a nossa investigação, antes de iniciarmos a conversa com os alunos mencionámos que queríamos que todos se manifestassem em relação à mesma. Assim sendo, nesta questão, os alunos foram tendencialmente congruentes uns com os outros como nas perguntas anteriores, pelo que é possível apresentar os números das respostas que sustentam a investigação. Na Turma 007, 18 dos 23 alunos afirmaram claramente que se sentiram motivados para concluir a atividade, sendo que dois dos restantes alunos referiram que não se sentiram motivados (*“Oh professora, não tenho interesse na História, mas ao menos trabalhei com o meu grupo”* e *“Não gosto de História, não estou motivado”*) e outros dois mencionaram que, como já gostam muito da disciplina de História A, e, normalmente, já se encontram motivados para o seu estudo e aprendizagem, admitiram que esta atividade não mudou essa Motivação intrínseca que têm por esta área disciplinar. Por último, um discente, que já tinha afirmado ter gostado mais ou menos da atividade, mostrou alguma hesitação na sua resposta, dizendo que *“Senti-me mais ou menos motivado, porque a parte da análise dos dossiês eu realmente detestei fazer e não estava motivado, mas na narrativa foi muito melhor e senti-me motivado para a terminar”*, ou seja, o aluno demonstrou que, por não ter gostado de realizar a análise dos dossiês temáticos, não se sentiu motivado – esta resposta corrobora a ideia preconcebida de que gostar de algo contribuiu para uma maior

Motivação. Na Turma *Kingsman*, 11 dos 16 discentes presentes confirmaram que se sentiram motivados para a realização da atividade de aprendizagem, sendo que apenas uma aluna referiu não ter estado motivada para a atividade proposta (*“Não me motivou, foi trabalhoso”*) e três dos restantes participantes da conversa, à semelhança do que se registou na turma anterior, admitiram que a atividade não influenciou a sua Motivação na aprendizagem da História, pois já se encontravam bastante motivados para a disciplina (*“Eu acho que me deixou na mesma, porque eu já gosto de história, e não é pouco, por isso, acho que com este trabalho continuo a gostar e bastante”*). Para terminar a contagem das respostas recolhidas, também nesta turma, se verificou uma aluna hesitante na sua resposta, na medida em que referiu *“Motivar é uma palavra muito forte, não estou motivada para estudar História, mas como foi algo diferente, e teve mais interesse, na realidade eu gostei do que fiz e a atividade aproximou-me da história”*, perspetiva que procurámos esclarecer ao mencionar que nos estávamos a referir se se sentiu motivada para concluir a tarefa proposta, pois reconhecemos que não seria só através desta atividade que a sua Motivação para a aprendizagem da História se consolidaria.

Após apresentar os dados recolhidos para o tópico da Motivação, podemos, desde já, avançar que os alunos, que declararam terem-se sentido motivados para a conclusão da atividade elaborada, apontaram algumas razões que se identificam com o afirmado na bibliografia consultada para a construção do presente relatório de estágio. Neste sentido, podemos, desde logo, depreender, pelas justificações apresentadas durante a reflexão, que apenas dois alunos – um em cada turma – evidenciaram uma Motivação extrínseca, ou seja, que assinalaram causas externas à própria atividade como motor da sua Motivação, sendo que, neste caso, os alunos indicaram o alcance de bons resultados na atividade proposta, nomeadamente, na narrativa histórica (*Na verdade o que me motivou para concluir a tarefa, foi contar para nota*” – aluno da Turma 007; *“Não vou mentir, a minha grande Motivação para aprender os temas foi conseguir tirar boa nota na narrativa”* – aluno na Turma *Kingsman*). No entanto, a grande maioria dos alunos assumiu uma Motivação intrínseca, isto é, uma Motivação inerente à tarefa de aprendizagem, pelo que as explicações apresentadas se ligavam, sobretudo, com a satisfação e prazer em simplesmente realizar a tarefa, isto é, as causas avançadas estavam diretamente relacionadas com a atividade.

Relativamente às justificações dos alunos que afirmaram sentirem-se motivados, devemos ressaltar que coincidem substancialmente com as motivações mencionadas na bibliografia consultada e corroboram as sugestões disponibilizadas para promover a Motivação escolar nos discentes.

A Motivação inerente à tarefa, isto é, a Motivação resultante das características evidenciadas pelas tarefas de aprendizagem, foi, sem dúvida, a razão mais apontada nas duas turmas. Nesta “categoria” de estratégias que promovem a Motivação, o fator novidade, ou seja, o facto de a atividade ser diferente daquilo a que os alunos estão habituados, espoleitou o interesse destes, motivando-os, assim, para a sua concretização. Com efeito, foram vários os alunos nas duas turmas que apontaram a diferença e inovação dos exercícios propostos como motivos que impulsionaram o seu empenho e envolvimento na atividade. A título de exemplo, na Turma 007, vemos os alunos a defenderem que *“Professora, este trabalho motivou-me e suscitou-me curiosidade, porque foi um trabalho mais aprofundado e eram coisas que nós nunca tínhamos falado em aula”* ou, então:

Eu senti-me motivada não só porque gosto, e acho que toda a gente sabe que eu gosto bastante de História, mas também acho que foi uma atividade bastante interessante porque não foi «aquelas coisas normais» das aulas, foram aulas diferentes, muito diferentes, mas que foram interessantes e acho que isso foi muito bom.

Na Turma Kingsman, os discentes foram ainda mais longe e frisaram que *“Também me motivou conseguirmos aprender sobre a Época Medieval de uma forma tão diferente com este trabalho e, isso, fez-me aproximar da História”* ou, ainda, *“A atividade que realizámos foi diferente de tudo aquilo que já fiz na disciplina de História, foi «fora da caixa» e foi por isso que me senti motivado”*.

Neste sentido, tivemos, também, vários alunos da Turma 007 a concordar que, como já mencionámos, aquilo que mais os motivou para esta atividade de aprendizagem foi o facto de *“Não termos tantas regras a seguir, é algo mais livre, pudemos ser nós a tomar as decisões”*, isto é, a autonomia e liberdade que os exercícios realizados permitiram. De facto, tal como é referido na literatura verificada, ao diminuir a passividade do aluno em sala de aula e ao estimular a sua autonomia, proatividade e

responsabilização, este sentir-se-á mais motivado para concretizar a tarefa proposta – situação que se verificou com a nossa investigação.

Nesta perspetiva, podemos avançar que alguns discentes da Turma *Kingsman* mencionaram que o facto de ter sido uma atividade que apelava à sua criatividade e imaginação, foi muito motivador e, até mesmo, produtivo, sendo que é de destacar que um discente declarou que *“Eu acho que por termos tido a oportunidade de ser criativos, com a ilustração, serviu como Motivação para fazer este trabalho, pois não tinha regras rígidas a seguir”*. Estas justificações corroboram aquilo que foi percebido na literatura sobre a Motivação, pois, ao introduzir tarefas de aprendizagem que apelem à criatividade, os alunos sentem-se mais motivados, pois podem promover uma competência essencial para o seu desenvolvimento e que pode ser combinada com a “rigidez” dos conhecimentos adquiridos.

A par de todas estas explicações, assistimos a alguns alunos, em ambas as turmas, a referirem o facto de se aproximarem da História, isto é, de conhecerem como viviam e se comportavam as pessoas comuns no Passado, ser interessante e promover a sua Motivação para concluir a atividade. Aliás, uma aluna da Turma *Kingsman* mencionou que:

Nunca tinha feito uma coisa assim, acho que pegar nos trabalhos de todos foi a parte mais fixe. Não estamos habituados a fazer este tipo de trabalho e isso motivou-me. Mas também pegar no trabalho de todos e criar uma personagem nossa, a viver aquilo como se fosse o nosso próprio Passado, como se estivéssemos mesmo lá, foi muito interessante e aprendi melhor.

Assim sendo, vários colegas seus concordaram com esta opinião. Na Turma 007, também foi possível identificar esta questão, quando uma aluna referiu que *“Acho que este trabalho foi o que me deu mais motivação para fazer e acabar, até agora. Gostei muito de conhecer a alimentação naquela época porque me fez aproximar mais da História e tornou-a mais fácil”*. A perspetiva apresentada por estas alunas atestou aquilo que vários autores afirmaram sobre a empatia histórica ser uma das estratégias que melhor funciona para contribuir para a Motivação dos alunos e potenciar a sua *performance* escolar que, como vimos, se confirmou com um aumento considerável das classificações do exercício da narrativa histórica. Além disso, também pode ser relacionada com a

promoção da própria compreensão histórica do aluno como iremos, mais adiante, averiguar.

Podemos desvendar, igualmente, que alguns alunos apontaram os temas estudados e desenvolvidos como sendo uma causa da sua Motivação para a tarefa de aprendizagem, pois consideraram que as temáticas eram diferentes de tudo aquilo que estudaram na disciplina e que foram muito interessantes (*“Eu gostei muito de conhecer a alimentação naquela época – o que comiam e como comiam – e fez-me aproximar da História e daquele período”* – Aluna da Turma Kingsman; *“Eu não gosto da Época Medieval, mas gostei muito de trabalhar o meu tema e, por isso, pode-se dizer que me aproximou um bocadinho desta época da História”* – Aluna da Turma Kingsman). Neste contexto, constatámos que aquilo que Wolfromm referia a propósito da História do Quotidiano se verificou no nosso estudo de caso, uma vez que os discentes mostraram interesse e curiosidade em conhecer estes pormenores banais, mas reveladores da intimidade dos agentes históricos, como se de mexericos se tratasse. No fundo, tivemos a comprovação de que os próprios temas selecionados foram adequados pois despertaram o interesse e a curiosidade dos alunos.

Neste quadro, os discentes também referiram que a sua Motivação surgiu da consciência de que seriam capazes de ultrapassar as suas dificuldades, ou seja, à medida que se envolveram e empenharam na concretização da atividade, foram combatendo as dificuldades de aprendizagem evidenciadas e os preconceitos inerentes ao consequente descrédito nas suas potencialidades. Assim sendo, na Turma 007, uma aluna disse que *“Eu gostei muito da atividade, mas acho que aquilo que mais me motivou foi o facto de, no início, pensar que não iria conseguir e chegar no final e ter escrito a narrativa”* ou, ainda, outra aluna, espontaneamente, responder que *“Professora, vou ser sincera, não estava motivada no início, porque achei que não ia conseguir fazer, mas quando percebi que era capaz foi mais fácil e eu até gostei”*. Segundo Lurdes Veríssimo (2013) as dificuldades de aprendizagem são o primeiro grande obstáculo para a consolidação da Motivação escolar nos discentes, pelo que o facto de termos alunos a referirem que ultrapassaram estas dificuldades e enfrentaram a sua frustração na aprendizagem de História, mesmo que só nesta atividade, suscitou um sentimento de felicidade e concretização, pois, tal como já mencionámos, motivar os alunos é uma tarefa difícil e demorada, mas não impossível!

Para concluir a reflexão em torno da Motivação dos alunos para a atividade proposta, queríamos mencionar, ainda, um outro aspeto referido pelos alunos e que se prende com o desenvolvimento de competências da área da História, nomeadamente, a análise e interpretação de textos, documentos iconográficos e audiovisuais e a comunicação em História através da escrita da narrativa histórica. Neste sentido, vimos uma aluna da Turma *Kingsman* afirmar que “*Eu não gosto muito de analisar documentos, mas esta atividade obrigou-nos a ler, analisar e escrever que são muito importantes para a disciplina de História*”, demonstrando, assim, que reconhece que os exercícios apresentados contribuem para desenvolver este tipo de competências.

- *A atividade contribuiu para uma aprendizagem efetiva da História?*

No seguimento desta discussão e fruto de algumas explicações patenteadas pelos alunos, optámos por perguntar, nas duas turmas, se consideravam que com esta atividade aprenderam melhor os conteúdos da História, isto é, se achavam que os exercícios que realizaram contribuíram para uma aprendizagem efetiva da História. Neste sentido, podemos avançar que foram vários os discentes na Turma 007 que mencionaram que aprenderam melhor, referindo mesmo que “*Eu gostei das duas partes, acho que foi uma maneira muito mais fácil de aprender*” ou “*Eu gostei muito da atividade e acho que se fosse de uma «maneira normal», numa aula «normal», ia sair daqui sem saber as coisas e foi muito mais prático desta forma*”. Também na Turma *Kingsman*, um aluno mencionou que “*Por acaso, foi onde eu consegui reter mais matéria e aprender mais facilmente*”, sendo que mais alguns colegas concordaram com esta opinião. Ao longo da conversa, os alunos mencionaram que aprenderam mais facilmente com a atividade. Destarte, os comentários tecidos pelos participantes da conversa reavivaram, na nossa memória, aquilo que Wolfromm referiu a propósito de conhecer “como viviam os homens o dia a dia. Os desconhecidos, aqueles de quem nunca se fala (...)” (Le Goff, 1986, p.65). Tal perspetiva aproxima-nos do Passado e viabiliza uma compreensão mais significativa do mesmo.

No final destas intervenções, voltámos a questioná-los se consideravam que realizaram uma aprendizagem efetiva da História. Consequentemente, mesmo alguns dos alunos que disseram não gostar da disciplina e/ou não estarem motivados para a sua

conclusão, admitiram que foi uma atividade que permitiu aprofundar o seu conhecimento histórico.

- *O que teriam feito de diferente?*

Uma das finalidades desta conversa é, também, fornecer perspectivas de futuro para a realização da atividade, pelo que considerámos oportuno ouvir as sugestões dos alunos neste sentido, sendo que os questionamos sobre o que teriam mudado na atividade para que esta fosse uma versão melhorada. Neste contexto, a única sugestão referida em ambas as turmas foi o tempo. Com efeito, os alunos aludiram que teriam necessitado de mais tempo para poderem, com mais calma, preparar as apresentações dos temas, já que estas tiveram de ser elaboradas de um dia para o outro, exigindo um esforço maior da parte dos alunos. Ademais, ressaltaram que estão habituados a ter entre uma a duas semanas para fazerem trabalhos em grupo, o que tornou ainda mais complicado concluírem a tarefa. Além disso, uma aluna da Turma *Kingsman* apontou, também, que o facto de se encontrarem numa semana com testes de avaliação a outras disciplinas retirou algum tempo que pudessem ter disponível para a realização da atividade. Como solução, sugeriram que teria sido suficiente acrescentar mais uma aula de 90 minutos para que a atividade tivesse decorrido com mais tranquilidade e sem a pressão dos prazos.

Face à sugestão apontada em ambas as turmas, procurámos esclarecer que aquilo que foi pedido não teve a exigência dos trabalhos em grupo que costumam realizar, pelo que demos a total liberdade de escolherem como quereriam apresentar os respetivos temas aos colegas. Além disso, referimos, também, que esta atividade foi propositadamente deixada para meados do 3.º período, na medida em que queríamos que os alunos já tivessem estudado a unidade 3 do módulo 2 (“Valores, Vivências e Quotidiana”) e compreendessem a passagem da Idade Média para a Época Moderna. No entanto, estes aspetos não invalidam que concordemos com os alunos e também considerámos que, numa próxima vez, seria mais apropriado acrescentar, pelo menos, mais uma aula para a aplicação desta atividade.

- *Voltariam a repetir esta atividade?*

A última pergunta que regeu a conversa implementada pode parecer, inicialmente, uma questão “tosca”, contudo, a sua resposta é reveladora sobre se os

discentes gostaram da atividade. Assim sendo, perguntámos se, no futuro, voltariam a repetir esta atividade com outros temas pelo que, para nossa surpresa, a resposta de todos aqueles que se manifestaram foi “Sim”, mesmo alguns alunos que referiram não terem gostado da atividade e não se sentirem motivados para a concretizar. Neste sentido, questionámos, em ambas as turmas, alguns desses alunos, pelo que assinalaram que reconhecem a pertinência da atividade e que, apesar de tudo, esta contribuiu para uma aprendizagem efetiva da História.

Ao referirem que sim, os alunos estão indiretamente a admitir que gostaram da atividade ao ponto de voltarem a realizá-la com outros temas e, assim, reconhecem-lhe pertinência e proveito.

Antes de concluir este subponto, queremos destacar comentários de alguns discentes que se caracterizavam por serem apáticos, pouco participativos, pouco trabalhadores e pouco autónomos no estudo e na aprendizagem, a reiterarem que “*Não me motivou, mas fez-me aproximar mais do tema concreto do trabalho e, por isso, digo que gostei da atividade*”, ou alunos que claramente priorizam o ócio, a admitirem que “*Foi fixe, posso dizer que fiquei mais apreciadora do tema*”. Além disso, importa ressaltar que um grupo de trabalho – constituído por dois elementos que sempre se mostraram pouco interessados pela História – assegurou e enalteceu que estes colaboraram e se envolveram bastante na concretização da atividade (“*Conseguimos com que o X [nome do aluno] saísse de casa e viesse para biblioteca da escola, local onde ele se calhar nunca tinha posto os pés, a não ser obrigado nas aulas da professora Isabel*”). Estas declarações despertaram em nós um sentimento de satisfação relativamente ao sucesso da intervenção, já que verificámos que, embora ligeiramente, conseguimos envolver na aprendizagem da História alunos que, normalmente, não estão comprometidos com a aprendizagem. Por fim, destacámos a existência de alunos que procuraram ir mais além e que se envolveram profundamente na atividade, tentando pesquisar informações adicionais que completassem e sustentassem as suas narrativas, demonstrando, assim, um grande interesse, preocupação e Motivação para concluírem com sucesso a atividade de aprendizagem.

Em suma, esta reflexão conjunta permitiu perceber que, de uma forma geral, a atividade implementada surtiu os efeitos desejados na medida em que, grande parte dos alunos, participantes na conversa, sentiu-se motivado para realizar e concluir a atividade.

O exercício da atividade de que os discentes mais gostaram de realizar foi, sem grandes surpresas, a narrativa histórica em detrimento do trabalho em grupo e da análise dos dossiês temáticos que, na opinião de muitos, implicavam um esforço maior. Nesta conversa foi, igualmente, perceptível que as ideias e sugestões apontadas na bibliografia sobre estratégias para a promoção da Motivação em sala de aula foram corroboradas nas explicações que os alunos apresentaram para a Motivação experienciada. A resposta mais comum foi o fator novidade/diferença da atividade, mas também foram apontados os fatores da criatividade, da autonomia e liberdade, da superação de dificuldades, a aproximação ao Passado, através de um exercício de Empatia Histórica e, ainda, do desenvolvimento de competências gerais essenciais para a formação do aluno. Além disso, também foi referido que esta atividade contribuiu para uma compreensão efetiva da História, isto é, os alunos afirmaram que aprenderam mais facilmente com o recurso a este tipo de tarefas de aprendizagem. Aliás, mesmo os alunos que afirmaram não gostar e/ou não se sentirem motivados para a conclusão da atividade, assumiram que esta correspondeu a um modo mais vantajoso de aprender, ainda que alguns, mesmo assim, não tenham procurado envolver-se e empenhar-se verdadeiramente – o que nos conduz a duvidar das suas afirmações. Posto isto, queríamos ressaltar, ainda, que foi possível, à semelhança do referido na literatura sobre a Motivação e comprovado no próprio inquérito por questionário inicial, perceber que as raparigas têm maior interesse pelas tarefas escolares quando comparadas com os rapazes, que, por sua vez, questionaram mais as tarefas propostas.

Posteriormente, falámos com o aluno que participou na conversa, mas que não entregou a narrativa, no sentido de o questionarmos a este respeito, pelo que este não apresentou uma resposta plausível para a sua escolha, limitando-se a “encolher os ombros”. Esta situação demarca que, apesar de termos conseguido “chegar” a muitos alunos, a verdade é que não foi extensível a todos e ainda encontrámos, mesmo que num número muito mais reduzido, alunos que não conseguimos “alcançar” com a atividade. No entanto, acreditamos que se tivéssemos a oportunidade de implementar mais atividades potenciadoras da sua Motivação escolar, conseguiríamos abranger cada vez mais alunos.

“Missão Cumprida?”: Considerações Finais

O presente relatório de estágio é o resultado de dois anos, – que em boa verdade se transformam rapidamente em cinco e que se caracterizaram por adaptações e reformulações, por avanços e recuos e por muito empenho e dedicação – que, agora, terminam. Porém, este trabalho não reflete a totalidade das aprendizagens realizadas, pois foi orientado para pontos-chave da nossa prática letiva.

Encontrámo-nos, de facto, na fase final da Missão a que nos propusemos. Agora que chegámos ao fim deste relatório, importa, antes de mais, compreender se a Missão foi cumprida, ou seja, realizar um balanço geral sobre a implementação da nossa intervenção, procurando, sempre que possível, tecer alguns comentários ao percurso desenvolvido. Neste sentido, iremos sintetizar os resultados obtidos com o propósito de responder à questão orientadora do trabalho e aos objetivos que a sustentam e, concomitantemente, mencionar as potencialidades e limitações evidenciadas.

No presente estudo, procurámos, acima de tudo, proporcionar aos alunos uma atividade impactante que, obedecendo a um conjunto de parâmetros estipulados na literatura consultada, permitisse motivá-los para a aprendizagem da História e, simultaneamente, dar-lhes a oportunidade de fazerem mais e melhor, ou seja, de chegarem mais longe no seu conhecimento histórico! A atividade de aprendizagem implementada, focou-se, sobretudo, em conduzir os alunos a empatizarem com a História, no sentido de os aproximar ao Passado e, assim, tornar a aprendizagem mais acessível e significativa.

Ainda que ao longo de todo o relatório, à medida que apresentámos os resultados alcançados, refletimos sobre eles, sem esquecer a questão de partida e os objetivos definidos, revela-se necessário recapitulá-los neste momento.

O desenvolvimento do presente estudo foi sempre orientado no sentido de compreendermos se a aproximação dos alunos ao Passado, através da estratégia e dos recursos selecionados, os motiva para uma aprendizagem efetiva da História. Com a finalidade de conseguirmos responder a esta questão de partida que iniciou a nossa investigação, criámos um conjunto de objetivos mais específicos que a sustentam. A partir dos instrumentos de recolha de dados utilizados (o Inquérito por Questionário, a Observação direta do trabalho em grupo e da análise dos dossiês temáticos, a narrativa histórica e a reflexão em conjunto) é plausível retirar algumas deduções que iremos apresentar de seguida. Todavia, antes de avançarmos, é essencial ressaltar que os

resultados alcançados neste estudo não podem nem devem ser generalizados, dado que a investigação empreendida diz respeito a um caso de estudo com duas turmas do 10.º ano de escolaridade que se encontram integradas num determinado contexto e comunidade escolar.

Posto isto, o trabalho elaborado com as duas turmas de 10.º ano de escolaridade permitiu perceber, desde logo, que **a Motivação assume um papel fundamental na (e para) a aprendizagem da História**. Com efeito, estudos recentes apontam para a existência de uma relação de reciprocidade entre a aprendizagem e a Motivação que o nosso caso de estudo, comprovou, já que uma grande parte dos alunos que evidenciavam um desinteresse pela disciplina e raramente se aplicavam nas tarefas da aula, nesta atividade, envolveram-se ativamente na sua realização.

A par deste primeiro objetivo, a aplicação da nossa intervenção, também, possibilitou percebermos que, em consonância com o patenteado pelos autores consultados, **o desenvolvimento da Empatia Histórica nos alunos assume-se como uma estratégia importante para promover a sua Motivação**, por outras palavras, o recurso a este tipo de atividade de aprendizagem influencia a Motivação dos discentes para a disciplina. O exercício de Empatia Histórica ao permitir ao aluno ser o protagonista do seu próprio conhecimento, isto é, ao permitir-lhe ter um papel ativo na produção do seu conhecimento histórico, possibilita que este deixe de ser um mero espectador da História. Além disso, a autonomia experienciada pelos discentes neste tipo de exercício e a, consequente, co-responsabilização no ambiente de aprendizagem, constituem fatores de motivação, pois diminuir a passividade do aluno em sala de aula e estimular a sua autonomia e proatividade é uma das ferramentas mais importantes. Aliás, os nossos intervenientes aferiram esta ideia quando se referiram à escrita da narrativa histórica.

Tal como ficou esclarecido na reflexão dinamizada junto dos alunos, a atividade delineada contribuiu, igualmente, para uma aprendizagem efetiva da História. De facto, ao colocar os discentes a trabalhar temas relacionados com a História das Mentalidades e a História do Quotidiano, estamos a proporcionar-lhes uma compreensão mais profunda da sociedade, do ser humano e da História. Note-se que conhecer a “intimidade” dos agentes históricos, isto é, saber como viviam, se comportavam e relacionavam os sujeitos no Passado, torna a aprendizagem mais acessível, na medida em que constitui um contributo para a redução da distância entre o aluno e o Passado. A grande maioria dos

discentes considerou que **a estratégia com recurso a estes domínios da História, potenciou uma aprendizagem mais significativa**, visto que a aproximação ao Passado, através do estudo destes temas mais secundarizados e intimistas, promoveu uma contextualização mais fácil e aprofundada do período em estudo.

Seguindo esta linha de raciocínio, a atividade conduziu-nos a compreender que **a Motivação, efetivamente, estimula uma aprendizagem mais significativa nos alunos**, uma vez que o facto de se empenharem e envolverem ativamente na tarefa de aprendizagem, resultou na escrita de narrativas históricas bem fundamentadas e contextualizadas. De facto, tal como constatámos na bibliografia e durante a aplicação da nossa atividade, a Motivação influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, revelando-se um “agente” central que potencia a qualidade da aprendizagem do discente.

Tendo em conta tudo o que foi dito, é premente inferir que a grande maioria dos alunos da amostra considerou que, durante a atividade desenvolvida, a sua Motivação para a aprendizagem de História, aumentou. No fundo, embora a justa dimensão deste relatório, conseguimos responder à questão de partida, concluindo que **a aproximação dos alunos ao Passado, através de atividades que impliquem o uso da Empatia Histórica e da História das Mentalidades e da Vida Quotidiana, aumenta a Motivação destes para a aprendizagem da História.**

O balanço geral do presente estudo é bastante positivo, pois, ainda que reconheçamos que não conseguimos chegar a todos os discentes – tal como é expectável em qualquer estudo deste género –, a grande maioria destes evidenciou comportamentos característicos de alunos motivados para a aprendizagem ao longo da atividade. Neste seguimento, devemos mencionar que uma das potencialidades da nossa intervenção é que além de impulsionar a Motivação dos alunos, permite desenvolver um conjunto de competências da História e gerais presentes no PASEO e nas AE. Com efeito, sob a intenção de motivar os alunos para a História, fomos além do que nos comprometemos, pois, conseguimos, também, que estes analisassem fontes de natureza diversa, distinguindo informação implícita e explícita; que analisassem textos historiográficos, identificando a opinião do autor e assumindo-a como passível de revisão; que desenvolvessem competências na área da linguagem e textos, da informação e comunicação, do pensamento crítico e do pensamento criativo, da sensibilidade estética e artística e, ainda, do relacionamento interpessoal. No fundo, colocámos os alunos a

Fazer História! Levámo-los a compreender que a História só é possível através da análise cuidada de fontes e que, muitas vezes, se contradizem e opõem. Note-se que o desenvolvimento das competências enunciadas é fundamental para que o aluno à saída da escolaridade obrigatória consiga enfrentar os desafios do nosso Tempo.

No que concerne às limitações, devemos começar por referir que, embora soubéssemos “as regras do jogo”, a verdade é que quando se trata de trabalhar o fenómeno da Motivação é a longo prazo, pelo que seria necessário um ano letivo, para atingirmos resultados verdadeiramente visíveis e consolidados. Por isso, tratar a Motivação exige, certamente, mais tempo do que aquele que dispúnhamos e, portanto, considerámos que este estudo é apenas um indício e um exemplo daquilo que podemos e devemos aplicar em sala de aula no sentido de motivar os nossos alunos. Outra limitação pode relacionar-se com a sobrecarga de trabalho, no que se refere à preparação e elaboração dos dossiês, isto porque, a ausência de materiais existentes, impôs várias etapas de preparação, desde a pesquisa científica, a partir de inúmeras leituras e pesquisas em arquivos, à construção física e estética dos dossiês e o questionamento das fontes – condições que não permitem realizar várias atividades deste tipo ao longo do ano letivo.

Neste derradeiro momento, interessa ressaltar que este trabalho representa uma ínfima possibilidade, sendo que tivemos de tomar opções no decorrer da investigação que melhor se adequassem às circunstâncias e, acima de tudo, que nos mostrassem enquanto professoras, que fossem o espelho daquilo em que acreditamos: a História, por ser humana, é apaixonante! Assim, humildemente reconhecemos que muito ficou por dizer e saber. Neste sentido, encarámos este estudo como um ponto de partida e raramente um ponto de chegada. Tal como tivemos oportunidade de esclarecer, a investigação girou em torno de um preconceito, isto é, de uma ideia previamente formulada que foi colocada em causa aquando da aplicação do inquérito por questionário, levantando mais perguntas do que certezas.

Terminámos, em jeito de provocação, questionando se será que gostar de História é, realmente, sinónimo de estar motivado? Partindo disso, será que gostar de História é, efetivamente, um garante de bons resultados? E de efetivas aprendizagens? Estas correspondem a problematizações, cujas variáveis são tantas, que não considerámos ser possível obter uma resposta clara e unânime. No entanto, em investigações futuras, seria interessante, com mais tempo, realizar atividades semelhantes que permitissem

compreender, a longo prazo, se a utilização mais frequente destas tarefas em sala de aula, eliminando, assim, o fator “novidade/diferença”, contribuem para estas perderem a sua capacidade motivadora. Seria, igualmente, proveitoso, perceber se a utilização de outros temas, como por exemplo, a História da Arte – tão reveladora de uma sociedade – teria uma influência semelhante ou não na motivação dos alunos.

Em suma, a Missão aparentemente impossível de tornar a História mais interessante e motivadora foi, na verdade, cumprida, através da adoção destas estratégias e “abrindo as portas” para uma aprendizagem mais profunda e significativa! Assim, espero que o presente estudo possa contribuir para incentivar outros colegas a arriscarem e a intrometer-se na Motivação dos seus alunos, tornando cada vez mais possível chamá-los para a História.

Referências Bibliográficas

- Alcará, A. R. Guimarães, S. É. R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Revista Semestral da Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Vol. 11, n. °1, pp. 165-178. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/i/2007.v11n1/>. (Acedido em 02/12/2022).
- Almeida, C. (2019). *O Desenvolvimento da Empatia Histórica em alunos do 7.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/93402> (Acedido em 12/12/2022).
- Alves, A. (2020). *A Multiperspetiva e a Empatia no ensino da História*. (Relatório de estágio) Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132585/2/447019.pdf> (Acedido em 29/12/2022).
- Alves, L. (2009). A Função Social da História. *E-Fabulation/E-Fabulações: e-journal of childrens's literature*. Vol. 5, pp. 18-22. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/19306>. (Acedido em 14/07/2023).
- Amoêda, S.; Martins, H.; Vasconcelos, C. (2008). Análise científico-didática de manuais escolares um estudo na temática da Tectónica de Placas. *Linhas*. Vol. 9, n.º 2, pp. 76-94. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1366/1172>. (Acedido em 25/06/2023).
- Andrade, B.; Rodrigues Jr., G.; Araújo, A.; Pereira, J. (2011). Empatia Histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História. *História & Ensino*. Vol.2, n.º 17, pp. 257-282. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n2p257> (Acedido em 26/12/2022).
- Antunes, J.; veiga, F. H. (2004). Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar. Comunicação apresentada nas *II Jornadas de Psicologia do Instituto Piaget*. Almada: Campus Universitário – Instituto

- Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5271>. (Acedido em 02/12/2022).
- Araújo, N. (2017). *Os Manuais escolares de História: Preferências e Perspetivas Futuras*. (Relatório de Estágio). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/105533>. (Acedido em 25/06/2023).
- Ariés, P. (1990). A História das Mentalidades. In LE GOFF, J. – *A História Nova*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora. Disponível em: https://www.academia.edu/40148429/LE_GOFF_Jacques_a_Hist%C3%B3ria_Nova. (Acedido em 17/10/2022).
- Ariés, P.; Duby, G. (1990). *História da Vida Privada: da Europa feudal ao Renascimento*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts Of Empathy and Understanding in History. In C. Portal, *The History Curriculum For Teachers*, pp. 62- 88. London: Falmer Press.
- Aslam, S.; Anwer, M., Yousaf, M. S. (2020). Effect of Motivational Strategies on Science Students Cognitive Engagement. *Journal of Educational Sciences & Research*. Vol. 7, n. °1, pp. 1-13. Disponível em: https://tpbs.su.edu.pk/uploads/journals/Article_13.pdf. (Acedido em 05/12/2022).
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspetivas*. Vol.22, n. °2, pp.381-402.
- Barca, I. (2008). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. *Atas das sétimas Jornadas de Educação Histórica*, pp. 47-53. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barca, I.; Schmidt, M. A. (org.) (2009). Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. In *Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Disponível em: <https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/jornadas/> (Acedido em 26/12/2022).

- Barros, J. (2005). Imaginário, Mentalidades e Psico-História: uma discussão historiográfica. *Revista Labirinto*. Vol.17, pp. 1-18. Disponível em: <http://www.cei.unir.br/artigo71.html>. (Acedido em 17/10/2022).
- Barton, K.; Levstick, Linda (2004). *Teaching History for the common good*. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum associates.
- Bell, J. (2008). Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. 5.^a ed. Lisboa: Gradiva.
- Bourdé, G.; Martin, H. (1990). *As Escolas Históricas*. 3a Ed. Mem Martins: Europa-América.
- Brolezzi, A. C. (2014). Empatia na Relação aluno/professor/conhecimento. *Encontro: Revista de Psicologia*. Vol. 17, n. °27. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/publicacoes/empatia.pdf> (Acedido em 26/12/2022).
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychology*. Vol.18, n. °3, pp. 200-215. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461528309529274>. (Acedido em 02/12/2022).
- Buzneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões e práticas. In Burochovitch, E.; Buzneck, J. A; Guimarães, S.É.R. *A motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3413423/mod_resource/content/0/como%20motivar%20os%20alunos.pdf. (Acedido em 02/12/2022).
- Campos, C. (2021). Pelos Trilhos da História Entre o que se aprende e o que se apreende. (Relatório de Estágio). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/137913> (Acedido em 12/12/2022).
- Carneiro, A. (2020). *Aqueles de quem não ousamos falar*. (Relatório de Estágio). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/132540>. (Acedido em 25/06/2023).
- Carvalho, A. P. R. (2016). Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir do Jornal La Provincia di Bolzano. In *XIII Encontro Estadual de História*

- da ANPUH RS: *Ensino, Direitos e Democracia*. Disponível em: http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1467312200_ARQUIVO_Artigo.pdf (Acedido em 26/12/2022).
- Carvalho, R. (2018). *A utilização da imagem como suporte e fator motivacional na produção linguística*. (Relatório de Estágio) Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/117348>. (Acedido em 07/07/2023).
- Castro, J. F. P. (2020). *O trabalho prático em aula e a motivação dos alunos em História*. (Relatório de Estágio). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/116043>. (Acedido em 07/07/2023).
- Coelho, M. H. C. (2015). A Vida quotidiana medieval portuguesa. Percursos historiográficos. *Image Temporis, Medium Aevum*. Vol. IX, pp.343-359. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/44684>. (Acedido em 30/11/2022).
- Coelho, N. (2014). *O trabalho em pequeno grupo no ensino da História e Geografia no Ensino Básico e Secundário*. (Relatório de Estágio). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/14574>. (Acedido em 23/04/2023).
- Colby, S. R. (2008). Energizing the History Classroom: Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*. Vol. 3, n.º 3, pp. 60-79. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2008-B0005> (Acedido em 26/12/2022).
- Cunha, I. (2018). *Motivar para o desenvolvimento da competência comunicativa*. (Relatório de Estágio). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/119096>. (Acedido em 07/07/2023).
- De Leur, T.; Van Boxtel, C.; Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of*

- Educational Studies*, Vol. 65, N. °3, pp. 331-352. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902> (Acedido em 27/12/2023).
- Duby, G. (1992). *A História Contínua* (trad. Ana Cristina Leonardo). Porto. Edições ASA.
- Duby, G.; Ariés, P.; Ladurie, E. [et. Al] (1986). *História e Nova História*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Ellenwood., T. D. (2018). Historical Empathy: Judging the People of the Past in a Secondary Social Studies Classroom. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*. Vol. 6, n. °1. Disponível em: <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/233> (Acedido em 26/12/2022).
- Endacott, J.; Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, Vol. 8 N. ° 1, pp. 41-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003> (Acedido em 26/12/2022).
- Escola Secundária da Boa Nova (2019). *Projeto Educativo de Escola (PEE)*. Leça da Palmeira: ESNB. Disponível em: https://esbn.pt/wp-content/uploads/2019/documentos/PEE_2019-2022_versao_operacional_VF-1.pdf. (Acedido em 02/08/2023).
- Escola Secundária da Boa Nova (2022). *Matrizes Curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Leça da Palmeira: ESNB. Disponível em: https://esbn.pt/wp-content/uploads/2020/Documentos/Matrizes_Curriculares_7_8_9.pdf. (Acedido em 02/08/2023).
- Escola Secundária da Boa Nova (2022). *Site Oficial da ESNB*. Disponível em: <https://esbn.pt/>. (Acedido em 02/08/2023).
- Esteves, A. J. (1986). *A Investigação-ação*. In Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J.; Pacheco, J.A. (orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (2011). *A Motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras*. (Relatório de Estágio). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/57471>. (Acedido em 07/07/ 2023).
- Ferreira, V. (1986). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a Realização de Adolescentes: Perspetiva Cognitivo-Social das diferenças de sexo e de Classe Social. *Cadernos de Consulta Psicológica*. Vol.1, pp. 53-70. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82901. (Acedido em 02/12/2022).
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to excite students about the study of History: Can you empathize with Neville Chamberlain?. *The Social Studies*. Vol. 90, n.º 1, pp. 18-24. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00377999909602386> (Acedido em 12/12/2022).
- Fundação Francisco Manuel dos Santos (2023). *Pordata*. Disponível em: <https://www.ffms.pt/pt-pt>. (Acedido em 02/08/2023).
- Guarinello, N. L. (2004). História científica, História contemporânea e História cotidiana. *Revista Brasileira de História*. v. 24, nº 48, p.13-38. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: [10.1590/s0102-01882004000200002](https://doi.org/10.1590/s0102-01882004000200002). (Acedido em 30/11/2022).
- Guinapo, D. (2018). *A Importância da motivação no Ensino de História: contributos práticos*. (Relatório de Estágio). Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: [http://hdl.handle.net/10451/40610](https://hdl.handle.net/10451/40610). (Acedido em 02/12/ 2023).
- Heller, Agnes (1970). *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Editora Paz e Terra. Disponível em:

https://www.academia.edu/41303930/O_Cotidiano_e_a_Hist%C3%B3ria_Agnes_Heller. (Acedido em 30/11/2022).

Instituto Nacional de Estatística (2021). *Censos 2021*. Disponível em: https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html. (Acedido em 02/08/2023).

Kohlmeier, J. (2006). Couldn't she just leave?: The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*. Vol. 34, n.º 1, pp. 34-57. Disponível em <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297> (Acedido em 26/12/2022).

Le Goff, J.; Nora, P. (Dir.) (1995). *História: Novos Objectos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xcx18cc>. (Acedido em 17/10/2022).

Lee, P. (2003). *Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé?* In Barca, Isabel. *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Braga.

Lemos, M. S. (1996). Estratégias de motivação em sala de aula: competência, autonomia, relação interpessoal e intencionalidade. In *Repensar a escola: actas das Primeiras Jornadas Pedagógicas*, pp.37-66. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/53984>. (Acedido em 05/12/2022).

Lopes, D. (2021). *História elevada ao cubo à imaginação: A utilização de recursos subordinados a Super-Heróis no processo de ensino-aprendizagem*. (Relatório de Estágio). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em <https://hdl.handle.net/10216/139675> (Acedido em 12/12/2022).

Lourenço, A. A.; Paiva, M. O. (2010) – A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e Cognição*. Vol.15, n.º2, pp. 132-141. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/issue/view/16>. (Acedido em 02/12/2022).

Machado, J. P. (2003). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 4.^a ed. Lisboa: Livros Horizonte.

- Machado, J.; Alves, J. M. (orgs.) (2013). *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/22552>. (Acedido em 05/12/2022).
- Marques, A. H. O. (2010). *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos da vida quotidiana*. 6.^a ed. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Mattoso, J. (dir.) (2010). *A História da Vida Privada: A Idade Média*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Mattoso, J. (org.) (2011). *História da Vida Privada em Portugal: A Idade Média*. Vol.1. Lisboa: Temas e Debates.
- Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: DGES. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. (Acedido em 25/06/2023).
- Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: DGE. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf. (Acedido em 25/06/2023).
- Moraes, C. A.; Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. In *Revista Eletrônica de Educação*. Ano I, n.º 1, pp. 1-15. Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf. (Acedido em 05/12/2022).
- Neto, M. S. (2016). *Problemática do Saber Histórico – um guia de estudo*. Coimbra: Palimage. Consultado em 17 out. 2022. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/84854>. (Acedido em 17/10/2022).
- Oliveira, A. (2019). *O uso de recursos audiovisuais como motivação em educação literária no ensino secundário*. (Relatório de Estágio) Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/124762>. (Acedido em 05/12/2022).

- Pereira, J. S. (2014). *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História* (Tese de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000199000> (Acedido em 26/12/2022).
- Priore, M. (1997). História do Cotidiano e da Vida Privada. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Editora Campus. 5.^a edição. Consultado em 30 nov. 2022. Disponível em: http://grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/capitulos-livros/Historia-e-modelos.pdf. (Acedido em 20/11/2022).
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajetos*. 2.^a ed. Lisboa: Gradiva.
- República Portuguesa (2023). *Portal Info Escolas*. Disponível em: <https://infoescolas.medu.pt/>. (Acedido em 02/08/2023).
- Ribeiro, C. (2013). *O Trabalho de grupo cooperativo nas disciplinas de História e Geografia*. (Dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/71239>. (Acedido em 23/04/2023).
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. In *PROFFORMA* (3), pp 1-4. Disponível em: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf. (Acedido em 05/12/2021).
- Rodrigues, A. (2017). *Motivação, Ensino e Aprendizagem da História e da Geografia de Portugal no 2.º CEB*. (Relatório de estágio). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/8402>. (Acedido em 05/12/2022).
- Rodrigues, A. C. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: um estudo com alunos do 10.º ano do Ensino Secundário*. (Relatório de Estágio).

- Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/57993> (Acedido em 12/12/2022).
- Sá, P.; Costa, A. Moreira, A. (Coords.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. Vol. 2. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>. (Acedido em 21/10/2022).
- Sette, C. & Alves, G. (2021). *Motivação para aprender: as atuais contribuições da ciência*. (vol. 1). São Paulo: Instituto de Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/IAS-e-book-motivacao-para-aprender-vol-1.pdf>. (Acedido em 07/07/2023).
- Silva, I.; Veloso, A. L.; Keating, J. B. (2014). *Focus Group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*. N.º 26, pp. 175-190. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/32357>. (Acedido em 18/05/2023).
- Silva, M. (2018). *A empatia histórica como estratégia para o ensino-aprendizagem em História*. (Relatório de Estágio). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/116540> (Acedido em 12/12/2022).
- Sobral, J. M. (1987). Mentalidade, ação, racionalidade – uma leitura crítica da História das Mentalidades. *Análise Social*. Vol. XXIII. pp.37-57. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223486814P5yTN0pu5Om63FU9.pdf>. (Acedido em 17/10/2022).
- Souza, A. (2009). *Empatia Histórica: um estudo nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006)*. (Trabalho académico). Universidade Estadual Londrina, Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2009%20ALINE%20APAR ECIDA%20DE%20ALMEIDA%20SOUZA.pdf> (Acedido em 26/12/2022).
- Stirling, D. (2014). *Motivation in Education*. Learning Development Institute. 2022. Disponível em: https://learndev.org/dl/Stirling_MotEdu.pdf. (Acedido em 05/12/2022).
- Tinoco, I. (2014). A História do Cotidiano: uma análise conceitual. *Revista Acadêmica Historien*. Ano 10, n. º5, pp. 322-335. Pernambuco: Universidade de Pernambuco

- (Campus Petrolina). Disponível em: <http://revistahistorien.blogspot.com/2018/07/historien-n-10-jan-jun-2014.html>. (Acedido em 20/11/2022).
- Todorov, J. C.; Moreira, M. B. (2005). O Conceito de Motivação na Psicologia. In *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. Vol. VII (1), pp. 119 – 132. Disponível em: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v7i1.47>. (Acedido em 03/12/2022).
- Vainfas, R. (1996). História da Vida Privada: dilemas, paradigmas e escalas. *Anais do Museu Paulista*. Vol.4, pp. 9-27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-47141996000100002>. (Acedido em 30/11/2022).
- Vainfas, R. (1997). História das Mentalidades e História Cultural. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Editora Campus. 5.^a edição. Disponível em: http://grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/capitulos-livros/Historia-e-modelos.pdf. (Acedido em 30/11/2022).
- Vasconcelos, O. N. (2015). *Motivação e Disciplina: Percepção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/4815>. (Acedido em 05/12/2022).
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (orgs.). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia Educacional da Universidade Católica, pp. 73-90. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/22552>. (Acedido em 02/12/022).
- Viana, C. (2018). *Redução de programas proposta para o secundário compromete formação dos alunos*. PÚBLICO. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/07/26/sociedade/noticia/novos-conteudos-para-o-secundario-comprometem-formacao-dos-alunos-1839140>. (Acedido em 02/08/2023).

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*. Vol. 40, n. °3, pp.331-337. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/30036827> (Acedido em 27/12/2022).

Documentos Normativos

Ministério da Educação/ Direção-geral da Educação (2017). Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO). Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. (Acedido em 08/08/2023).

Ministério da Educação/ Direção-geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais de História A (AE de História A). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf. (Acedido em 08/08/2023).

Websites Consultados

Instituto Nacional de Estatística (2021). *Censos 2021*. Disponível em: https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html. (Acedido em 02/08/2023).

República Portuguesa (2023). *Portal Info Escolas*. Disponível em: <https://infoescolas.medu.pt/>. (Acedido em 02/08/2023).

Escola Secundária da Boa Nova (2022). *Site Oficial da ESBN*. Disponível em: <https://esbn.pt/>. (Acedido em 02/08/2023).

Fundação Francisco Manuel dos Santos (2023). *Pordata*. Disponível em: <https://www.ffms.pt/pt-pt>. (Acedido em 02/08/2023).

Anexos

Anexo 1: Análise de conteúdo sobre as Mentalidades nas Aprendizagens Essenciais

Indicadores			
Módulo	Unidade	Referência Direta	Referência Indireta
Raízes Mediterrânicas da Civilização europeia – cidade e império na Antiguidade Clássica	O Modelo ateniense	_____	_____
	O Modelo romano	_____	- “Analisar a relevância do legado político e cultural clássico para a civilização ocidental, nomeadamente ao nível da administração, da língua, do direito, do urbanismo, da arte e da literatura”. - “Distinguir os instrumentos de aculturação usados no processo de romanização da Península Ibérica”.
Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII e XIV – espaços, poderes e vivências	O Espaço Português	- “Reconhecer o cristianismo como matriz identitária europeia”.	- “Analisar a extensão da rutura verificada na passagem da realidade imperial romana para a fragmentada realidade medieval, mais circunscrita ao local e ao regional”.
A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI	O alargamento do conhecimento ao mundo	_____	- “Demonstrar que as novas rotas de comércio intercontinental promoveram a circulação de pessoas e produtos, influenciando os hábitos culturais à escala global”.
	Reinvenção das formas artísticas	_____	- “Identificar na produção cultural renascentista europeia e portuguesa as heranças da Antiguidade Clássica assim como as continuidades e ruturas com o período medieval”.
	Renovação espiritual e religiosa	- “Interpretar a reforma protestante como movimento de humanização das crenças e a contrarreforma católica enquanto resposta aquela”.	- “Avaliar o impacto da reforma católica na sociedade portuguesa”.

Anexo 2: Análise de conteúdo sobre as Mentalidades no manual escolar adotado

Dimensões de Análise			Indicadores	
Módulo	Unidade	Subunidade	Referência Direta	Referência Indireta
Raízes Mediterrânicas da Civilização europeia – cidade e império na Antiguidade Clássica	O Modelo ateniense	A Democracia Antiga	_____	_____
		Uma Cultura aberta à cidade	- “As grandes manifestações cívico-religiosas”.	_____
	O Modelo romano	Roma, cidade ordenadora de um Império urbano	_____	- “A Unidade do Mundo Imperial”.
		A afirmação Imperial de uma cultura urbana pragmática	_____	- “A formação de uma rede escolar urbana”.
		A integração de uma região periférica no universo imperial: a romanização da Península Ibérica	_____	- “Os veículos de romanização”.
	O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança	O Império universal romano-cristão	- “A Igreja e a transmissão do legado político cultural clássico”.	- “Dossiê Temático: A Religião que mudou o Império”.
		Prenúncios de uma nova geografia política	_____	- “O fim do Mundo Antigo”.
O Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII e XIV – espaços, poderes e vivências	A Identidade Civilizacional da Europa Ocidental	Poderes e crenças – multiplicidade e unidade	_____	- “A Unidade da Crença”.
		O Quadro económico e demográfico – expansão e limites de crescimento	_____	_____

	O Espaço Português – a consolidação de um reino cristão ibérico	A Fixação do território	_____	_____
		O país rural e senhorial	_____	_____
		O país urbano e concelhio	_____	_____
		O Poder régio, fator estruturante da coesão do reino	_____	_____
	Valores, Vivências e quotidiano	A experiência urbana	_____	- “As mutações nas expressões de religiosidade: ordens mendicantes e confrarias”.
		A Cultura leiga e profana nas cortes régias e senhoriais	- “O ideal de cavalaria”. - “O amor cortês”. - “O culto da memória dos antepassados”.	- “Analisar... um filme Histórico: Coração de Cavaleiro”.
		A difusão do gosto e da prática de viagens	- “Romarias e peregrinações”.	_____
A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI	A Geografia cultural europeia de Quatrocentos e de Quinhentos	Principais centros culturais de produção e difusão de sínteses e inovações	_____	- “O Renascimento – eclosão e difusão”. - “Dossiê Temático: A imprensa, símbolo de uma nova “Idade de ouro”.
	O alargamento do conhecimento do mundo	O contributo português	_____	_____
		O conhecimento científico da natureza	_____	_____
	A produção cultural	Distinção social do mecenato	_____	- “A ostentação das elites cortesãs e burguesas”. - “O estatuto de prestígio dos intelectuais e artistas”. - “Portugal: o ambiente cultural de corte da corte régia”.

		Os caminhos abertos pelos humanistas	- “Individualismo, racionalidade, espírito crítico e utopia”.	- “Valorização da Antiguidade Clássica”. - “Dossiê Temático: Os ideias educativos no Renascimento”.
		A reinvenção das formas artísticas – imitação e superação dos modelos da Antiguidade	_____	_____
	A renovação da Espiritualidade e da religiosidade	A Reforma Protestante	- “Reafirmação do dogma e do culto tradicional. A reforma disciplinar”.	- “Individualismo religioso e críticas à Igreja Católica”. - “Rutura teológica”. - “As” igrejas reformadas”. - “O combate ideológico”.
		Contrarreforma e Reforma Católica	_____	- “O impacto da Reforma Católica na sociedade portuguesa”.
	As novas representações da humanidade	O encontro de culturas e as dificuldades de aceitação do princípio da unidade do género humano	_____	- “Dossiê Temático: A génese dos Direitos do Homem”.

Anexo 3: Análise de conteúdo sobre o cotidiano nas Aprendizagens Essenciais

Indicadores			
Módulo	Unidade	Referência Direta	Referência Indireta
Raízes Mediterrânicas da Civilização europeia – cidade e império na Antiguidade Clássica	O Modelo ateniense	_____	_____
	O Modelo romano	_____	- “Analisar a relevância do legado político e cultural clássica para a civilização ocidental, nomeadamente ao nível da administração, da língua, do direito, do urbanismo, da arte e da literatura”.
Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII e XIV – espaços, poderes e vivências	O Espaço Português	_____	_____
A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI	O alargamento do conhecimento ao mundo	_____	_____
	Reinvenção das formas artísticas	_____	_____
	Renovação espiritual e religiosa	_____	_____

Anexo 4: Análise de conteúdo sobre o Quotidiano no manual escolar adotado

Dimensões de Análise			Indicadores	
Módulo	Unidade	Subunidade	Referência Direta	Referência Indireta
Raízes Mediterrânicas da Civilização europeia – cidade e império na Antiguidade Clássica	O Modelo ateniense	A Democracia Antiga	_____	_____
		Uma Cultura aberta à cidade	_____	_____
	O Modelo romano	Roma, cidade ordenadora de um Império urbano	_____	_____
		A afirmação Imperial de uma cultura urbana pragmática	_____	- “Dossiê Temático: Grandes Espetáculos: o circo e o anfiteatro”.
		A integração de uma região periférica no universo imperial: a romanização da Península Ibérica	_____	_____
	O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança	O Império universal romano-cristão	_____	_____
		Prenúncios de uma nova geografia política	_____	_____
O Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII e XIV – espaços, poderes e vivências	A Identidade Civilizacional da Europa Ocidental	Poderes e crenças – multiplicidade e unidade	_____	_____
		O Quadro económico e demográfico – expansão e limites de crescimento	_____	- “Dossiê Temático: Os ofícios da cidade”.
	O Espaço Português – a consolidação de um reino cristão ibérico	A fixação do território	_____	_____
		O país rural e senhorial	_____	- “Dossiê Temático: Alcobaça – um senhorio monástico no centro do país”.

		O país urbano e concelhio	_____	_____
		O Poder régio, fator estruturante da coesão do reino	_____	_____
	Valores, vivências e quotidiano	A experiência urbana	_____	_____
		A cultura leiga e profana nas cortes régias e senhoriais	_____	_____
		A difusão do gosto e da prática das viagens	_____	_____
A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI	A geografia cultural europeia de Quatrocentos e Quinhentos	Principais centros culturais de produção e difusão de sínteses e inovações	_____	_____
		O cosmopolitismo das cidades hispânicas importância de Lisboa e Sevilha	_____	_____
	O alargamento do conhecimento do mundo	O contributo português	_____	_____
		O conhecimento científico da natureza	_____	_____
	A produção cultural	Distinção social do mecenato	_____	_____
		Os caminhos abertos pelos humanistas	_____	_____
		A reinvenção das formas artísticas – imitação e superação dos modelos da Antiguidade	_____	_____

	A renovação da espiritualidade e da religiosidade	A Reforma Protestante	_____	_____
		A Contrarreforma e Reforma Católica	_____	_____
	As novas representações da humanidade	O encontro de culturas e as dificuldades de aceitação do princípio da unidade do género humano	_____	_____
		O esforço de enraizamento da presença branca: missão e miscigenação	_____	_____

Anexo 5: Inquérito por questionário aplicado às duas turmas

 	Inquérito por questionário A disciplina de História A 10.º ano Ano letivo 2022/2023
---	--

1. Frequentas o curso que querias? ☐ Sim ☐ Não

2. Gostas da disciplina de História A? ☐ Sim ☐ Não

2.1. Justifica a tua resposta.

3. Consideras a disciplina de História A importante para o teu futuro? ☐ Sim ☐ Não

4. Sentes-te motivado para o estudo de História? ☐ Sim ☐ Não

4.1. Se respondeste “não”, indica a(s) razão(ões).

5. Qual dos seguintes temas mais gostas em História A?

- ☐ Social.
- ☐ Político.
- ☐ Económico.
- ☐ Cultural.

6. Qual dos seguintes temas gostas menos em História A?

- ☐ Social.
- ☐ Político.
- ☐ Económico.
- ☐ Cultural.

7. Que tema, normalmente, não lecionado em História, gostarias que fosse abordado?

8. Que tipo de recursos didáticos mais aprecias? (Podes escolher três opções).

- ☐ Documentos Escritos.
- ☐ Documentos disponíveis na Internet.
- ☐ Filmes (ficção, documentários...).
- ☐ Manual Escolar.
- ☐ Jogos didáticos.
- ☐ Outros. Quais? _____

 Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 6: Categorização das respostas à questão de resposta aberta 2.1 da Turma 007 (25 respostas)¹⁸

Categoria	Unidade de Registo	Frequência
Disciplina interessante	R4. “Eu gosto a disciplina pelo interesse que me dá e por causa da stora”. R5. “Gosto das aulas porque sinto que as professoras ensinam bem, as aulas não são secantes e a matéria tem sido interessante”. R7. “É uma disciplina que puxa pela nossa mente e é cativante”. R8. “Porque as histórias são legais”. R10. “Sim, pois a disciplina aborda critérios que me agradam”. R13. “Alguns temas abordados podem ser bastante interessantes”. R14. “Porque é interessante saber sobre o nosso Passado”. R17. “Interessante porem complicada”. R19. “Gosto porque acho interessante saber sobre os meus antepassados”. R25. “Acho interessante abordar assuntos passados”.	10
Conhecer o Passado e os antepassados	R6. “Gosto de saber do passado”. R14. “Porque é interessante saber sobre o nosso Passado”. R15. “Curiosidade do Passado”. R18. “Gosto bastante da disciplina, porque é uma disciplina que nos permite saber mais sobre o nosso passado”. R19. “Gosto porque acho interessante saber sobre os meus antepassados”. R24. “Gosto da disciplina de História A, porque ficamos a conhecer o Passado”. R25. “Acho interessante abordar assuntos passados”.	7
Conhecer a evolução da sociedade e do mundo	R1. “Acho interessante a evolução da sociedade”. R3. “Gosto de História A porque eu entendo a História do mundo onde vivemos”. R9. “Gosto de descobrir como o mundo evolui até aqui”. R12. “Acho importante para ficarmos ligados da cultura passada e das diferenças”. R16. “Porque gosto de saber como era a sociedade antigamente”.	4

¹⁸ considerámos importante alertar que sempre que construirmos uma tabela de análise de conteúdo, iremos transcrever as unidades de registo tal como estas foram escritas pelos inquiridos. Neste sentido, ainda que as citações possam ter erros ortográficos ou gramaticais, não os procuraremos corrigir, de modo a salvaguardar rigorosamente a autenticidade das respostas dadas no inquérito por questionário. Para facilitar este processo, em cada turma atribuímos aleatoriamente a cada inquérito por questionário um número identificativo, assim iremos ter a resposta do inquérito por questionário 1 da Turma 007 (R.1.) e a resposta do inquérito por questionário 1 da Turma *Kingsman* (R.1A). Estas advertências foram utilizadas em todas as tabelas de análise de conteúdo apresentadas.

Ademais, advertimos, igualmente, que se verificaram respostas que se enquadram em mais do que uma categoria, daí que o número da frequência possa ultrapassar o número de inquiridos.

As professoras	R4. “Eu gosto a disciplina pelo interesse que me dá e por causa da stora”. R5. “Gosto das aulas porque sinto que as professoras ensinam bem, as aulas não são secantes e a matéria tem sido interessante”.	2
Os conteúdos programáticos	R5. “Gosto das aulas porque sinto que as professoras ensinam bem, as aulas não são secantes e a matéria tem sido interessante”. R13. “Alguns temas abordados podem ser bastante interessantes”.	2
Dificuldade e/ou maus resultados	R2. “Acho muito difícil entender determinados assuntos e datas”. R22. “Gostava de entender melhor a matéria, e pelo motivo de não ser muito bom à disciplina não aprecio muito”. R23. “Porque não entendo e não gosto muito da matéria”.	3
Disciplina aborrecida e pouco interessante	R20. “Apesar de ser uma disciplina essencial acho que é cansativa e por vezes aborrecida”. R21. “Não é uma disciplina que me chame atenção nem interessante, porque só quero acabar o 12.º ano”. R23. “Não entendo e não gosto muito da matéria”.	3
Nula¹⁹	R11. “Eu gosto mais ou menos da disciplina porém não estudo nem me esforço então fica difícil gostar realmente”.	1

¹⁹ Esta categoria corresponde às respostas que não possibilitam qualquer tipo de análise e, por isso, as respostas tornam-se nulas para a nossa investigação.

Anexo 7: Categorização das respostas à questão de resposta aberta 2.1. da Turma *Kingsman* (23 respostas)²⁰

Categoria	Unidade de registo	Frequência
Disciplina interessante	R2A. “Eu sempre soube que queria ir para humanidades, é a história sempre foi uma matéria que deixou-me interessada”. R4A. “A disciplina interessa-me pois é uma disciplina interessante”. R5A. “Saber o que se passou antigamente interessa-me”. R6A. “É uma disciplina interessante”. R12A. “Gosto da História acho interessante”. R15A. “É interessante e muita da matéria trás nos cultura geral”. R22A. “É uma disciplina interessante”.	7
Conhecer o Passado e os antepassados	R3A. “Eu gosto de saber sobre o mundo antigo embora tenha dificuldades”. R5A. “Saber o que se passou antigamente interessa-me”. R7A. “A disciplina de História A é uma das que mais gosto porque aprecio o estudo dos antepassados e da História do nosso país”. R8A. “Eu gosto de História pois acho interessante saber do passado que vivemos”. R10A. “Gosto, de aprender sobre a antiguidade”. R13A. “Porque gosto de aprender coisas sobre o passado”. R17A. “Porque gosto de saber sobre os nossos antepassados, como funcionavam as coisas, tinham uma vida melhor ou pior?”. R18A. “Aprendemos coisas interessantes sobre o passado”. R19A. “Gosto pois acho interessante saber sobre o passado”. R20A. “Eu gosto da disciplina de História pois gosto de ver a maneira de como as pessoas agiam e pensavam antigamente”. R21A. “Gosto de saber o que aconteceu no passado”.	11
Conhecer a evolução da sociedade e do mundo	R9A. “Eu gosto da disciplina porque gosto de aprender e saber como temos tudo agora, de onde veio, como veio; Aprender é sempre uma mais-valia”.	1
As professoras	R16A. “Gosto da matéria em si e gosto das professoras”.	1
Bons resultados	R11A. “Sim, porque é das áreas que me sinto mais confortável e tenho boas notas”.	1

²⁰ Advertimos que se verificaram respostas que se enquadram em mais do que uma categoria, daí que o número da frequência possa ultrapassar o número de inquiridos.

Os conteúdos programáticos	R16 _A . “Gosto da matéria em si e gosto das professoras”.	1
Dificuldades	R1 _A . “É muito complexa, e eu não tenho muita cabeça para isto, eu sou muito esperto e tenho cabeça, só que não para certas coisas”.	1
Nula²¹	R14 _A . “Não sei porquê, só gosto”.	1

²¹ Esta categoria corresponde às respostas que não possibilitam qualquer tipo de análise e, por isso, tornam-se nulas para a nossa investigação.

Anexo 8: Categorização das respostas à questão de resposta aberta 4.1. da Turma 007 (7 respostas)

Categoria	Unidade de registo	Frequência
Apenas alguns conteúdos programáticos	R1. “Estou motivado apenas em alguns acontecimentos recentes”. R15. “Em algumas partes da matéria, sim”.	2
Resistência ao estudo	R8. “Um pouco, não gosto muito de estudar”.	1
Falta de esforço	R11. “Sinto que não me esforço o suficiente”.	1
Conteúdos programáticos aborrecidos e irrelevantes	R14. “Não, porque á matérias que acabam por ser secantes”. R21. “Eu não acho que seja importante, acho que seja mais cultura geral”.	2
Dificuldades	R23. “Não gosto da matéria nem entendo muito bem”.	1

Anexo 9: Categorização das respostas à questão de resposta aberta 4.1. da Turma *Kingsman*
(3 respostas)²²

Categoria	Unidade de registo	Frequência
Conteúdos programáticos aborrecidos e irrelevantes	R1A. “Sim e não ao mesmo tempo, gosto de saber as coisas e explorar mas ao mesmo tempo não me fascina/motiva/interessa como certos assuntos”. R22A. “Apesar de ser uma disciplina interessante, a mesma apresenta muitas informações, tópicos e módulos que considero desnecessários ou exageradamente extensos”.	2
Extensão curricular	R22A. “Apesar de ser uma disciplina interessante, a mesma apresenta muitas informações, tópicos e módulos que considero desnecessários ou exageradamente extensos”.	1
Nula²³	R12A. “Não tenho motivação”.	1

²² Advertimos que se verificaram respostas que se enquadram em mais do que uma categoria, daí que o número da frequência possa ultrapassar o número de inquiridos.

²³ Esta categoria corresponde às respostas que não possibilitam qualquer tipo de análise e, por isso, tornam-se nulas para a nossa investigação.

Anexo 10: Categorização das respostas à questão 7 da Turma 007 (23 respostas)

Categoria	Unidade de registo	Frequência
História do Desporto	R10. “Eu gostava que a história do futebol fosse abordado, mesmo apesar de que todos os critérios abordados em História sejam muito fundamentais”. R19. “Eu gostava de falar sobre o futebol/desportos antigamente”. R20. “Desporto”. R21. “História do Desporto”. R22. “Desporto”. R23. “Desporto”. R24. “Desporto”.	7
Nenhum	R4. “Normalmente todos os que demos até hoje lecionados, foi todos o que eu queria”. R5. “Todos os temas que eu gostaria que fossem abordados já foram dados em aula”. R12. “Acho que não existe nenhum tema já abordado”.	3
História das Mentalidades	R6. “Mais promenores das pessoas”. ²⁴ R7. “Saber mais sobre os pensamentos das pessoas ao longo da História”. R16. “Talvez aprofundar mais o pensamento da sociedade”.	3
Biografia Histórica	R14. “Aprofundar mais a História do Hitler”. R15. “Aprofundar mais a História do Hitler”.	2
História de outros povos, culturas ou países	R1. “Acho que a grande maioria dos ensinamentos são focados demais no ocidente. Aprende-se que queríamos (os portugueses) chegar à Índia, China e Japão mas nem ficamos a saber sobre as suas sociedades. Como é que elas funcionavam, etc.”. R2. “A História da Índia e do Japão”.	2
Social	R25. “Os temas mais sociais”.	1

²⁴ Esta resposta causou alguma dificuldade em conseguirmos enquadrá-la numa categoria que representasse claramente a opinião do inquirido, dado que esta se revelou muito vaga. Face a esta situação, acabamos por optar por colocá-la na categoria da História das Mentalidades, na medida em que percecionamos esta resposta como que o discente mencionando “pormenores”, se estivesse a referir à forma como viviam, comportavam ou se relacionavam as pessoas do Passado. No fundo, como se estes pormenores dissessem respeito a uma História mais íntima e mais pessoal.

História de Portugal	R18. “Gostava de aprofundar a História de Portugal”.	1
Segunda Guerra Mundial	R17. “Gostava de aprofundar o tem da II Guerra Mundial”.	1
História do Cristianismo	R8. “História dos Povos Cristão”.	1
Nula²⁵	R9. “Não sei”. R13. “Não sei”.	2

²⁵ Esta categoria corresponde às respostas que não possibilitam qualquer tipo de análise e, por isso, tornam-se nulas para a nossa investigação.

Anexo 11: Categorização das respostas à questão 7 da Turma *Kingsman* (18 respostas)²⁶

Categoria	Unidade de registo	Frequência
História de outros povos, culturas ou países	R4 _A . “Gostava de saber mais sobre os países nórdicos”. R5 _A . “História dos países americanos”. R9 _A . “Gostava de voltar a matéria sobre a sociedade egípcia”. R15 _A . “Gostaria que fosse abordado a História de outros países mais distantes”. R17 _A . “História dos outros países”.	5
Nenhum	R6 _A . “Acho que já fala de tudo”. R10 _A . “Nenhum, gosto de todos os temas e não adicionava nenhuma”. R13 _A . “Nenhum”. R19 _A . “Não sei. Acho que todos os temas que eu gostaria são abordados”.	4
História das Mentalidades	R3 _A . “Gostaria de falar mais detalhadamente do dia a dia e a educação dos romanos”. R8 _A . “Gostaria que fosse mais abordado a forma que eles falam”. R16 _A . “Como é que as pessoas conviviam ou o que faziam antigamente”.	3
História da Expansão Portuguesa	R21 _A . “Os Descobrimentos; a História de Portugal”.	1
História de Portugal	R20 _A . “Gostaria que fosse mais abordado o estudo da História de Portugal na época pós-Salazar ou seja 25 de abril e outros temas mais recentes”.	1
Segunda Guerra Mundial	R12 _A . “2. ^a guerra Mundial; revolução Industrial”.	1
Biografia Histórica	R1 _A . “Eu gostaria de abordar a História de Hitler”.	1
Revolução Industrial	R12 _A . “2. ^a guerra Mundial; revolução Industrial”.	1

²⁶ Advertimos que se verificaram respostas que se enquadram em mais do que uma categoria, daí que o número da frequência possa ultrapassar o número de inquiridos.

Metodologia da História²⁷	R7 _A . “Gostaria que os livros e os documentos do passado fossem mais analisados”.	1
História do Quotidiano	R3 _A . “Gostaria de falar mais detalhadamente do dia a dia e a educação dos romanos”.	1
História da Inquisição	R2 _A . “Um tema que gostaria de abordar mais em História é a Santa Inquisição, pois sempre foi um assunto pelo qual interessei-me”.	1
Nula²⁸	R14 _A . “Não sei, pois não sei quais todos os temas lecionados”.	1

²⁷ Ainda que esta categoria não corresponda verdadeiramente a um tema, considerámos pertinente criá-la, uma vez que mostra interesse por parte do inquirido em querer aprofundar as técnicas de análise de fontes em História.

²⁸ Esta categoria corresponde às respostas que não possibilitam qualquer tipo de análise e, por isso, tornam-se nulas para a nossa investigação.

Anexo 12: Exemplar do Dossiê “As Distrações na Idade Média” entregue aos alunos das duas turmas.



Dossiê

As distrações

na Idade Média

A Empatia Histórica e o quotidiano
medieval

Ano letivo 2022/2023



Instruções

§ A Idade Média do Ocidente europeu estende-se por um período de aproximadamente mil anos desde a queda do Império romano do ocidente em 476, no século V, até à queda de Constantinopla – capital do Império romano do Oriente – no século XV.

§ Atendendo ao facto de a Época Medieval corresponder a um largo e extenso período, no qual se produziram diversas e amplas mudanças políticas, sociais, económicas e culturais que influenciaram indubitavelmente todos os aspetos da vida humana, a distração/diversão não foi uma exceção. Assim sendo e de modo a facilitar o estudo e compreensão da temática enunciada, optou-se por apenas focar na diversão da Baixa Idade Média, em especial nos séculos XII a XV.

§ A construção do presente dossiê temático teve por fundamento primordial não só as principais fontes documentais e iconográficas medievais do período analisado, como também fontes historiográficas basilares e essenciais sobre a temática em estudo.

§ Neste sentido, importa chamar a atenção para o facto de o dossiê temático se encontrar dividido em cinco partes: a **distração na historiografia**, isto é, aquilo que até ao momento a História conseguiu reunir; o **contexto geral da distração** na Época Medieval; a **distração na Idade Média** (caça medieval, o desporto medieval, os jogos medievais, a música, a dança); e, ainda, os **Banquetes e Saraus**.

A Historiografia

Documento 1A: Várias distrações medievais na historiografia

“Relevantes contributos dos estudos literários e artísticos, mormente na iconografia, têm permitido ainda renovados avanços na história do corpo, da sexualidade, dos gestos, das culturas e das mentalidades em tempos medievais (...). Igualmente os participantes no encontro sobre o corpo e o gesto na civilização medieval desmultiplicaram as linhas de abordagem destes temas, percorrendo corpos e gestos, fixados em nomes, romances, tratados ou tapeçarias [Fig. 1]; atentando na sacralidade dos gestos ou na ritualidade do corpo cadenciado pela música e pela dança; ou captando linguagens, alegorias e símbolos de corpos, gestos, risos e escárnios na lírica e obras doutrinárias de tempos medievais.

Da mesma forma, dando continuidade à marcante *História da Cultura em Portugal* de António José Saraiva, os estudos têm-se diversificado em temas como a poesia trovadoresca, a cronística, os romances de cavalaria, as hagiografias e livros de milagres, os livros de horas, os manuais de confissão, permitindo reconstituir ambientes culturais palacianos e cortesãos (...).”.

Adaptado de Coelho, Maria Helena Cruz (2015) – A Vida Quotidiana Medieval portuguesa. Percurso historiográfico. In *Imago Temporis. Medium Aevum*, IX, p. 356.



Fig. 1 – Tapeçaria de Bayeux. (Pormenor de Banquete).

Fonte: Tapeçaria de Bayeux, século XI. *Musée de la Tapisserie de Bayeux*, na Normandia.



Contexto geral

Documento 2A: As distrações na Idade Média

“Ainda nos tempos de hoje, o tipo de divertimentos, sua intensidade e frequência se acham fortemente condicionados pelo nível social e pelas possibilidades materiais. Na Idade Média, essa relação era ainda mais estreita. Próprias da nobreza se mostravam a grande maioria das distrações tipicamente medievais, como os torneios ou os saraus [Fig. 2] onde se trovava e cantava. O povo possuía também formas de folgança e de esquecimento da labuta quotidiana [Fig. 3]; mas eram em menor número e menos requintadas. Ponhamos de parte, nem que seja em teoria, o clero [Fig. 4]: estavam-lhe interditas ocupações mundanas que o afastassem dos deveres para com Deus. Na prática, o alto clero aderiu aos divertimentos da nobreza, como o baixo clero participava dos do povo.”.

Marques, A. H. de Oliveira (2010) – *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana*.

Lisboa: Esfera dos Livros, p.223.

Documento 2B: As distrações medievais na nobreza

“A nobreza tinha muito tempo livre. Falando com propriedade, tinha até todo o seu tempo livre. Nobreza e ocupações remuneradas excluía-se. A função do nobre estava, não em trabalhar, mas em defender pelas armas. A sociedade nobre constituía assim um corpo de oficiais sempre atento à defesa coletiva, que era aliás a dos seus próprios interesses. Fazia-o com galhardia¹, quando necessário. Mas exorbitava² das suas funções, atacando muitas vezes e procurando a guerra apenas pelo prazer do combate. Toda a atividade da nobreza, em tempo de paz, devia consistir no exercício das armas e na conservação da robustez do corpo. Era assim, pelo menos, que teóricos como D. Duarte justificavam e recomendavam a prática de certos atos aparentemente de ócio³ e de prazer. O «desporto» medieval surge com o objetivo de treino para a guerra.”.

Marques, A. H. de Oliveira (2010) – *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana*. Lisboa: Esfera dos Livros, p.224.

¹O mesmo que “boa aparência”, “presença distinta ou elegante”.

²O mesmo que “exceder”, “ultrapassar”.

³Significa “descanso”, “repouso”, “inércia”.

Documento 2C: As distrações e a sociedade medieval

“A repartição social dos divertimentos conhecia, no entanto, exceções. Alguns eram pelo menos observáveis pela totalidade: por exemplo as touradas, os momos e até as justas e torneios. Outros, embora observados por nobres e populares, excluía a participação de ambos: assim as festas judaicas e os folguedos mouriscos. Noutros, finalmente, admitiam-se todos os membros da sociedade medieval: era o caso das romarias, das procissões, das aclamações e de certos banquetes oferecidos pelo rei em momentos de grande alegria.”

Marques, A. H. de Oliveira (2010) – *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana*.

Lisboa: Esfera dos Livros, p.224.



Fig. 2 – Reconstituição de um sarau medieval.

Informação: O Sarau advém do latim *Seranus* que significa serão, ou seja, atividade realizada durante a noite. Assim, os saraus caracterizam-se por eventos musicais ou/e literários que aconteciam nas residências dos grandes senhores medievais. Estes eram momentos em que se apresentavam cantores e trovadores.



Fig. 3 – Camponeses cantando e bailando a caminho de uma romaria.

Fonte: Iluminura do de um *Missal* (livro litúrgico que contém os textos para celebrar a missa) francês do século XV

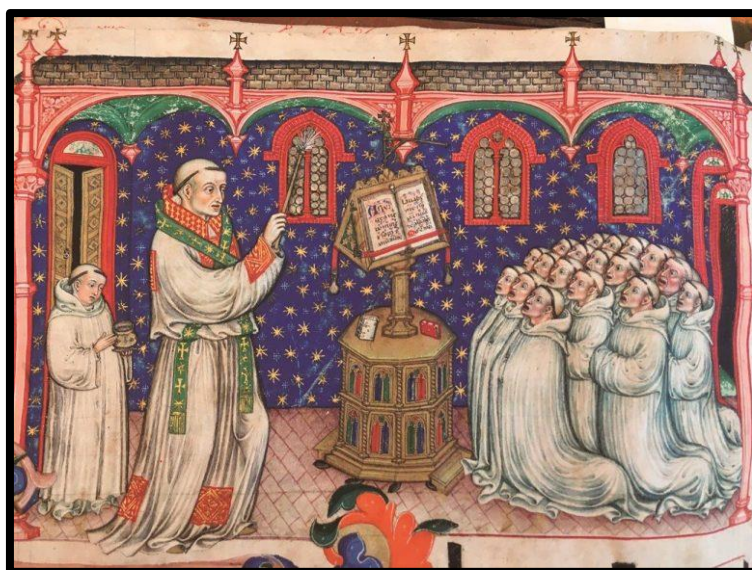


Fig. 4 – Monges e o Canto Gregoriano.

Fonte: Iluminura do livro *Girolamo da Milano chamado Maestro Olivetano*, século XV.



As Distrações Medievais

§ A Caça

Documento 3A: A Caça

“Entre as atividades mais queridas da nobreza e do clero, e com mais frequência praticadas, contava-se a caça. Nas suas várias formas foi ocupação de reis e de senhores, que a prezavam, a tudo preferiam e até teorizavam em succulentos tratados. Na caça chegavam os nobres a passar semanas e meses. (...)”

Por todo Portugal se disseminavam áreas, mais ou menos vastas, de reserva venatória. A grande zona das caçadas situava-se a sul do rio Tejo, nas vastas charnecas desabitadas e onde ainda hoje o povoamento é rarefeito.”.

Adaptado de Marques, A. H. de Oliveira (2010) – *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana*. Lisboa: Esfera dos Livros, pp.224-225.

Documento 3B: A Arte Venatória

A Arte Venatória		
	Caça Desportiva	Caça Económica
Grupo Social	Nobreza.	Povo.
Objetivo	Atividade paramilitar.	Fonte suplementar de recursos alimentares e proteção das culturas e gados.
Características	Desporto/entretenimento.	Pragmatismo e eficácia.
Auxílios	Falcoaria, cavalos.	Cães e furões amestrados.
Utensílios	Besta, arco e flecha, etc.	Armadilhas, varapaus, redes, lanças, arcos, bestas, etc.
Espécies	Urso; Javali; Lobo; Gamo; Cervo; Veado; Onagro.	Lebre; Coelho; Raposa; Codornizes; Pardais, Rolas.

Documento 3C: Principais espécies



Fig. 5 – Cena de caça ao veado.

Fonte: Iluminura retirada de *Livre de Chasse*, século XV.



Fig. 5 – Caça ao Cervo.

Fonte: Iluminura retirada de Oxford Bodley., século XIII.

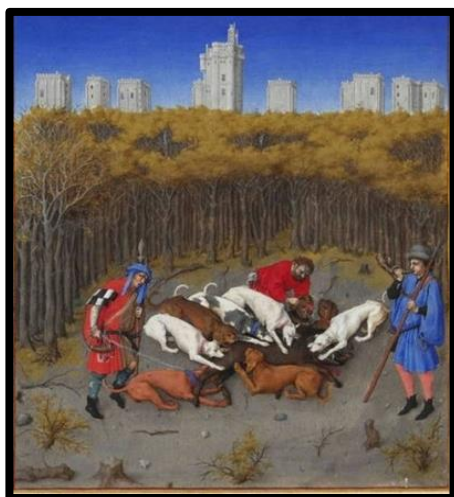


Fig. 6 – Caça ao javali.

Fonte: Iluminura retirada *Livre de Horas do Duque Berry*, século XV.



Fig. 7 – Caça ao urso.

Fonte: Iluminura retirada *Livre de Horas do Duque Berry*, século XV.



Fig. 8 – Caça às lebres

Fonte: Iluminura retirada de *Horae ad usum Romanum*, século XV.

“A montaria «clássica» da Idade Média portuguesa tinha por objetivo o javali. As principais coutadas localizavam-se no Ribatejo, no Alto Alentejo e na Beira. Afonso V, em defesa da «arte», proibiu que se matassem porcos monteses com armadilhas, cepos e bestas, como era costume dos povos em defesa das suas colheitas. (...)»

A cetraria tinha os seus encantos e talvez haja merecido as preferências durante parte da Idade Média. Calçavam-se luvas especiais para segurar os falcões e os açores. (...) Taxavam-se as correntes e outros apetrechos para prender as aves. (...)»

Em 1318, determinou D. Dinis a seu «físico», Mestre Giraldo, que traduzisse para português um tratado sobre as enfermidades, cura e tratamento de aves de caça. (...) [Nesse livro] descreviam-se com pormenor as aves de caça utilizadas – falcões, açores, gaviões e outros – seus costumes, suas doenças, modo de as tratar, comida recomendada, etc.”.

Adaptado de Marques, A. H. de Oliveira (2010) – *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana*. Lisboa: Esfera dos Livros, p. 226.

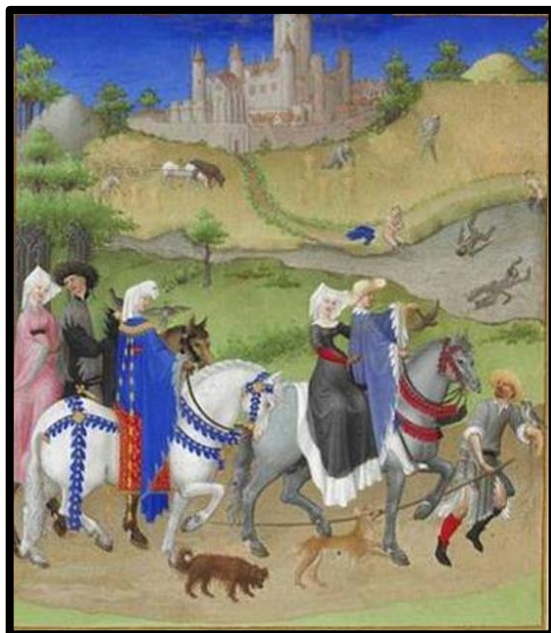


Fig. 10 – Montaria.

Fonte: Iluminura retirada de *Livro de Horas do Duque Berry*, século XV.



Fig. 10 – Cetraria.

Fonte: Iluminura retirada de *Codex Manesse*, século XIV.

§ O Desporto

Documento 4A: Os torneios e as justas



Descrição: No Q. R. Code apresentado podes compreender o que eram as Justas e os Torneios, perceber as suas principais regras e participantes e, desta forma, ingressar numa viagem pela Diversão na Idade Média. Vem ver!

Fonte: Canal de YouTube “English Heritage”.

Documento 4B: As Ligeirices

“Às práticas da corrida e do salto, com ou sem cavalo, chamava D. João I *ligeirices*. Uma delas, costumada nos princípios do século XV, consistia em pôr a mão no coma¹ e no arção², e saltar em cima do cavalo. Outras traduziam-se em correr, saltar, saltar de corredilhas e saltar, com palanca, de corredilhas (espécie de corrida de obstáculos palanca ou palanque = vedação de madeira e terra). Também se usava saltar a pés juntos.”.

Adaptado de Marques, A. H. de Oliveira (2010) – *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana*. Lisboa: Esfera dos Livros, p. 232.

¹ Crina do cavalo.

² Parte dianteira ou traseira da sela marialva (tipo de sela para montar a cavalo).

Documento 4C: A Luta

“D. Duarte defendia as virtudes da luta corpo a corpo [Fig. 11] no exercício desportivo. Existiam professores «desta manha», que ensinavam os golpes de bom lutador. Nos fins do século XIV, princípios do século XV, era modo lutar em público, e o próprio rei D. João I se dedicava a este desporto.”.

Marques, A. H. de Oliveira (2010) – *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana*.

Lisboa: Esfera dos Livros, p. 231.



Fig. 11 – Luta

Informação: Iluminura retirada de Marques, Oliveira – *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana*.

Documento 4D: A Péla

“Em França, a *péla* (paume) [Fig. 12] teve um desenvolvimento e expansão enormes para o tempo. Jogada, inicialmente batendo a bola (aproximadamente do tamanho da do ténis atual) com a mão, fazendo-a passar de um lado para o outro de uma linha traçada no chão, ao ar livre. Também jogada nos pátios das catedrais e dos castelos, ou ao abrigo das muralhas rodeando as povoações, a *péla* tornou-se, nos princípios do século XIV, um jogo de interior. Construíram-se salas cobertas, com uma área de cerca de 30 por 12 metros, com galeria de um dos lados para a assistência.”.

Ferreira, Fernando (2004) – Síntese da história do desporto. In *Povos E Culturas*, n. 99, p. 158.



Fig. 12 – Jogo da péla, século XVI.

Informação: O jogo da péla teve grande aura em França, em especial em Paris e Orléans. Depois, gradualmente, foi esmorecendo. Importado pelos ingleses viria a evoluir para o jogo do Ténis.



Fig. 13 – Jovens nobres a praticarem desporto.

§ Jogos de Mesa

Documento 5A: O Xadrez

“A nobreza não se divertia apenas cavalgando, jogando à espada ou exercitando-se noutros desportos violentos. Nem muitas vezes o tempo permitia. Dentro de casa, nos serões de Inverno ou quando chovia e trovejava, o rei, o senhor, vassallos e famílias precisavam de entreter o tempo de qualquer forma. Aliás, as transformações sociais, do século XI ao século XV, foram no sentido de uma preferência cada vez maior pelas distrações «pacíficas», pouco belicosas, onde a mulher podia participar e onde a aproximação entre os dois sexos se acentuava. (...)”

Um dos jogos de mesa mais conhecidos e apreciados na Idade Média era o xadrez. Remontava à Antiguidade a sua invenção. O monarca da Boa-Memória encarecia-o por representar hábil treino de batalha. O objetivo do jogo, as regras básicas, a planificação indispensável aproximavam-se da estratégia militar. Por isso, não ficava mal a cavaleiro jogar xadrez antes o adestrava na tática dos combates reais.”.

Marques, A. H. de Oliveira (2010) – *A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana*. Lisboa:

Esfera dos Livros, pp. 232-233.



Fig. 13 – Jovem casal a jogar Xadrez.

Fonte: Codex Manesse,



Fig. 14 – Mouro e cristão a jogarem xadrez.



Fig. 15 – Jogo do Xadrez.

Documento 5B: O Jogo de Cartas

“Os baralhos de cartas [Fig. 15 a 17] chegaram à Europa vindas da Ásia através dos Mamelucos do Egipto durante o século XIV, fazendo a sua primeira aparição em Itália, e daí, espalhando-se pelo resto da Europa a partir da segunda metade da centúria de 1300. Os problemas levantados com o vício do jogo e a ociosidade, encorajados por esses “cartões ilustrados do diabo” (como lhes chamavam na época alguns religiosos), resultando em leis anti-jogo como em 1367, quando tiveram a sua primeira proibição na cidade de Berna, na Suíça, demonstram a rapidez com que as cartas ganharam popularidade na Idade Média. Poucas cartas de baralho medievais sobreviveram, já que eram objetos tácteis, embaralhadas, jogadas e negociadas até se deteriorarem com o toque.”.

Dorropio, José (2021) – *Cartas de jogar da Era Medieval e Renascença* [Infoblog].



Fig. 15 – Baralho de cartas (século XVI)

Fonte: Os baralhos espanhóis eram muito influenciados pelos estilos mamelucos e diferiam dos italianos pelos seus desenhos mais rígidos e não tão artísticos.



Fig. 16 – Baralho Alemão (século XV)

Fonte: Em primeiro plano um rei e um cavaleiro. Os desenhos das cartas medievais também podiam refletir com detalhe os trajes e equipamentos da época e as cores e estilos artísticos estão sempre bem patentes.



Fig. 17 – Baralho Português (século XIV).

Fonte: Um dos baralhos sobreviventes mais antigo, apresenta de cima para baixo: Sotas, Cavaleiros e Reis. Naipes da esquerda para a direita: espadas, paus, copas e ouros.

Documento 5C: Outros jogos

“O jogo dos dados [Fig. 18] era o mais antigo, o mais popular e o mais perseguido pelas autoridades. Praticavam-no nobres e plebeus e até soldadeiras. (...)”

No *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende mencionam-se ainda outros jogos, dos finais do século XV ou já do século XVI: o *aléo*, que era na realidade um «stick» para jogar a bola; a *badalassa*, espécie de roleta popular; a *conca*, jogo de arremesso, à base de torrões, etc. Igualmente se jogavam o pião e os jogos dos *dinheiros secos* e dos *dinheiros molhados*.

Marques, A. H. de Oliveira (2010) – “A Sociedade Medieval Portuguesa: aspetos de vida quotidiana”. Lisboa: Esfera dos Livros, pp. 234-235.



Fig. 18 – Jogo de dados.

Fonte: Iluminura retirada do *Libro de acedrex, dados e tablas*, século XIII.

Documento 5D: A diversão feminina



Descrição: Neste vídeo terás a oportunidade de visualizar as principais formas de diversão feminina e contactar com os principais jogos de tabuleiro jogados na época.

∞ A Música

Documento 6A: Alguns instrumentos musicais

☉ Instrumentos de Cordas:



Fig. 19 – Cítola.

Fonte: Iluminura retirada do *Cancioneiro da Ajuda*, século XIII.



Fig. 20 – Harpa.



Fig. 22 – Saltério.

Fonte: Iluminura retirada do *Cancioneiro da Ajuda*, século XIII.



Fig. 21 – Viola.

Fonte: Iluminura retirada do *Cancioneiro da Ajuda*, século XIII.



Fig. 23 – Alaúde.

Fonte: Iluminura retirada de *Cantigas de Santa Maria*, século XIII.

Instrumento de Sopros:



Fig. 24 – Flauta.

Fonte: Iluminura retirada de *Cantigas de Santa Maria*, século XIII.



Fig. 25 – Gaita.

Fonte: Iluminura retirada de *Cantigas de Santa Maria*, século XIII.

Instrumentos de Percussão:



Fig. 26 – Pandeireta.

Fonte: Iluminura retirada de *Cancioneiro da Ajuda*,



Fig. 27 – Adufe.

Fonte: Iluminura retirada de *Golden Haggadah*, século XIV.



Fig. 28 – Castanholas.

Fonte: Iluminura retirada de *Cancioneiro da Ajuda*, século XIII.

Documento 6B: Os Trovadores

“É o florescimento trovadoresco e jogralesco, um dos pontos em que (como mais tarde no teatro de Gil Vicente) as histórias da literatura e da música portuguesas se encontram e interpenetram. A influência francesa (nomeadamente provençal) é insofismável¹ nesse belo período da nossa cultura, mas seria errado vê-lo como simples importação de além-Pirenéus?

Parece certo que o verbo «trovar» descende de *tropare*, ou seja, «realizar tropos»: composições literário-musicais que se intercalavam nos textos litúrgicos. (...)

Como é sabido, os trovadores pertenciam, em regra, à classe nobre. Alguns eram reis, entre eles os portugueses D. Sancho I e D. Dinis. A sua arte é eminentemente lírica, consiste em cantos geralmente acompanhados a instrumentos, sobre versos na língua galaico-portuguesa. (...) O movimento favoreceu as manifestações trovadorescas, desabafos de sentimentos essencialmente humanos, amorosos e saudosistas. Um movimento que, intensificado por vários fatores económico-sociais, inclusivamente pelos Descobrimentos, desaguou no magnífico estuário a que chamamos o Renascimento.”.

Branco, João Freitas (1995) – *História da Música Portuguesa*. Mem-Martins: Publicações Europa-América, p. 55.

¹ O mesmo que “evidente”, “inquestionável.”

Documento 6C: Cantiga de amigo do Rei D. Dinis

Ai flores, ai flores do
verde pino,
se sabedes novas do meu
amigo!
Ai flores, ai flores do
verde ramo,
se sabedes novas do meu
amado!

Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do
meu amigo,
Aquel que mentiu do
que pôs comigo!

Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do
meu amado,
aquel que mentiu do
que mi'á jurado!

Ai Deus, e u é?

Vós me preguntades
Polo voss'amigo,
E eu bem vos digo que é
san'e vivo:

Ai Deus, e u é?

Vós me preguntades
Polo vos'amigo,
E eu bem vos digo que é
san'e vivo:

Ai Deus, e u é?

E eu bem vos digo que
É san'vivo
E seera vosc'ant'o prazo
Passado:

Ai Deus, e u é?



Ouve-me!!

Dança

Documento 7A: A Dança dos nobres



Descrição: No Q. R. Code apresentado tens a oportunidade de ver a interpretação de uma dança medieval. Aproveita!

Documento 7B: A Dança do povo



Fig. 29 – Dança numa romaria. (Dança Carole)

Fonte: Iluminura retirada de *Golden Haggadah*, século XIV.



Fig. 30 – Dança Farandole.

Fonte: Iluminura retirada de *Spinola Hours*, século XV.

Fig. 31 – Reconstituição de um espetáculo de rua.





Os Banquetes e Saraus

Documento 8A: A Festa

“Na Idade Média, os banquetes eram um momento essencial da vida social. Copiosos, concorridos, luxuosos, animados por todo o tipo de divertimentos, eram festas esplêndidas onde não só se comia em boa companhia, mas também se ouvia música, se assistia a representações teatrais e, sobretudo, se prestava homenagem ao anfitrião, que se assegurava de que cada pormenor fazia sobressair o seu estatuto.

Todas as ocasiões eram boas para celebrar um festim cortesão. Podia ser um acontecimento político (uma vitória militar, a chegada de um visitante ilustre, a entrada do rei numa cidade), um acontecimento familiar (um casamento, um nascimento ou batizado, mas também alguns funerais) ou uma das festas do calendário como a Páscoa, o Pentecostes ou, claro, o Natal.

Nessas alturas, arranjava-se uma sala ampla e bem ventilada, longe do fumo e do calor da cozinha. Podia ser o salão nobre do palácio, mas também um pátio descoberto ou um jardim onde se colocava uma cobertura temporária. Os banquetes podiam também celebrar-se ao ar livre. (...)

Nos séculos XIV e XV, estavam na moda os intervalos entre cada serviço. Anunciados com toques de fanfarra (nos banquetes, também existia acompanhamento musical), eram autênticos números teatrais que transmitiam uma mensagem política concreta.”.

Cabanes, Pilar (2022) – Como eram os banquetes e festas na Idade Média. *National Geographic Portugal*. Disponível em: <https://nationalgeographic.pt/historia/grandes-reportagens/3222-como-eram-os-banquetes-e-festas-na-idade-media>.

Documento 8B: Descrição de um banquete do século XV

(Casamento do príncipe D. Afonso e D. Isabel, filha dos reis Católicos)

“Logo à terça-feira à noite houve banquete de ceia na sala da madeira, em que El-Rei e a Rainha, e o Príncipe e a Princesa comeram, e com eles o Senhor D. Jorge, e Rodrigo de Ilhoa, embaixador, todos em uma grande mesa, com muito grandes dorséis de brocado, que tomavam toda a sala através, e na primeira mesa da mão direita comia o Marquês de Vila Real com as senhoras donas e damas, e na primeira da mão esquerda a Arcebispo de Braga, e o Bispo de Évora, e de uma parte, e da outra, assim homens como mulheres.

E a mesa de El-Rei com todos os oficiais vestidos de brocados, e servida por moços fidalgos que serviam de tochas e bacios, ricamente vestidos.

E as outras mesas todas com trinchantes e oficiais vestidos de ricas sedas e brocados e mui galantes, e assim os moços da câmara ordenados a cada mesa, todos vestidos de veludo preto. No qual banquete houve infinitas e diversas iguarias e manjares, e singular concerto e abundância e muitas e assinadas cerimónias. (...)

E o estrondo das trombetas, atambores, charamelas e sacabuxas, e de todos os ministréis era tamanho que se não ouviam, e isto se fazia cada vez que El-Rei, a Rainha, e a Princesa bebiam, e vinham as primeiras iguarias à mesa; e a copeira era coisa espantosa de ver.”.

Fonte: Garcia de Resende – *Crónica de El-Rei D. João II*, século XV.

Documento 8C: Os profissionais da diversão



Fig. 32 – Reconstituição de um sarau medieval.

Descrição: Ambiente lúdico onde se canta e dança. Nesta reconstituição é possível visualizar **jograis** (músicos ou saltimbancos¹ ou poetas populares ou atores) e uma **soldadeira** (bailarinas, tangedoras²) que animam o sarau de um rei.

Os jograis eram um pouco de tudo e, normalmente, andavam de terra em terra, à maneira de circos ambulantes, detendo-se sempre que havia público para os aplaudir e remunerar, preferindo naturalmente as residências dos grandes senhores e dos mosteiros abastados.

Uma outra variedade de jograis eram os **mimos** que correspondiam a atores ambulantes, especialistas em farsas e em outras composições pré-teatrais, que frequentavam as cortes e que faziam ouvir os arremedilhos – antepassados das peças de teatro.

Documento 8C: Ambiente dos banquetes e saraus



Fig. 33 – Sarau, século XIII.



Fig. 34 – Banquete.

Fonte: Iluminura retirada de *Le Livre des Conquestes et Faits d'Alexandre*, século XV.



Fig. 36 – Banquete de núpcias na corte.

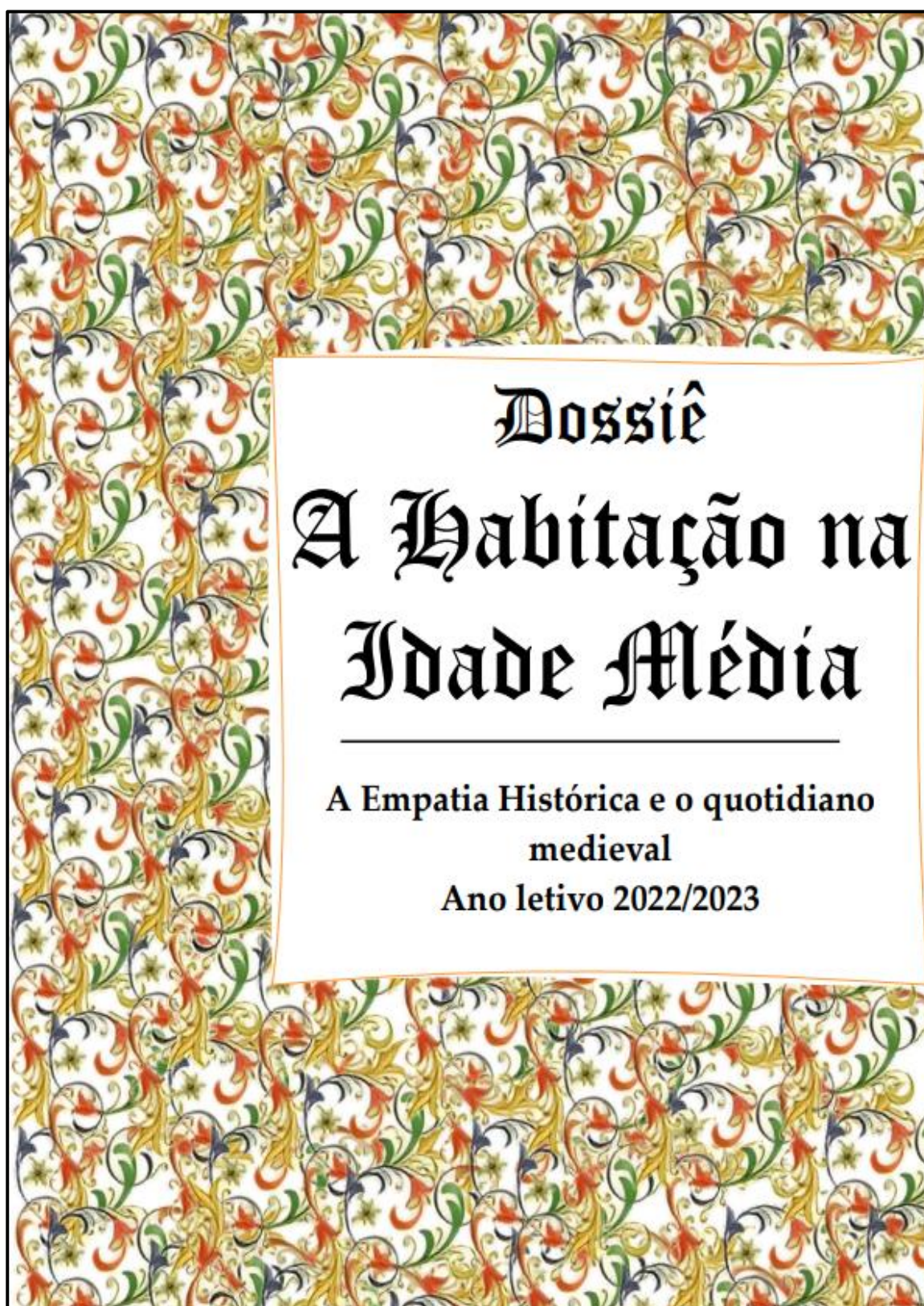
Fonte: Iluminura retirada de *Histoire d'Olivier de Castille et d' Artus d' Algarbe*, século XV.



Fig. 35 – João de Gante, Duque de Lencastre celebrando um jantar com D. João I de Portugal.

Fonte: Iluminura retirada de Jean de Warvin – *Chronique d'Angleterre*, século XV.

Anexo 13: Exemplar das capas criadas para os Dossiês Temáticos.

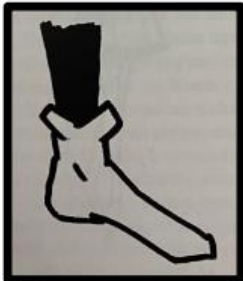


Anexo 14: Exemplo da utilização de ilustrações no Dossiê Temático “A Moda na Idade Média” apresentado às turmas.



O Calçado

Documento 8A: Os vários tipos de calçado da época Medieval





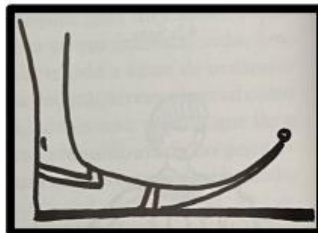



Fig. 44 a 48 – Sapatos de ponta ou pontilhas

Os sapatos medievais eram, normalmente, feitos de pele de cabra e cordovão. Existiam sapatos para as cerimônias, altamente decorados (com ouro ou prata), botas, chapins (sapato exclusivamente feminino), sapatos de trabalho, entre outros.

Fonte: Ilustrações retiradas de Oliveira Marques – A Sociedade Medieval portuguesa: aspetos de vida quotidiana.

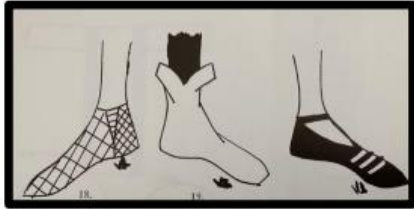



Fig. 49 e 50 – Sapatos de pele.

Dentro de casa usavam-se sapatos de pano, sem solas e moldando-se à forma do pé. Estes sapatos não tinham solas, vendiam-se, no entanto, *sufiutas* (espécie de solas, fig. 47).

Fonte: Ilustrações retiradas de Oliveira Marques – A Sociedade Medieval portuguesa: aspetos de vida quotidiana.



Anexo 15: Exemplo da utilização de uma fotografia no Dossiê Temático “A Moda na Idade Média”.

O Traje feminino

§ A nobre

Documento 6A: A indumentária da dama do século XII

“Por volta do século XII, nota-se que em geral, os modelos passaram a ser mais ajustados à silhueta. O vestido feminino, além do padrão largo preso com o cinto à cintura, observa-se outro modelo composto por um corpete justo até o quadril, com um cinto nesta altura e a saia caindo em pregas até os pés [Fig. 33]. As sobrevestes passaram a ter mangas muito amplas e compridas, um tipo alargando-se gradualmente de cima para baixo, outro aumentava repentinamente de largura ao aproximar-se dos punhos.”.

Farias, Lis Madeira (2017) - *O Traje e a Moda feminina na arte em Portugal nos séculos XIV e XV: características e representações*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Documento 6B: Principal vestuário da Dama do século XII



Fig. 33B – O Vestuário das nobres medievais.

Fig. 33A – Escultura jacente do túmulo de Leonor da Aquitânia.

Fonte: Abadia de Fontevraud.

Anexo 16: Exemplo da utilização de um Q. R. Code para acessar a um vídeo sobre a refeição do camponês na Inglaterra Medieval.

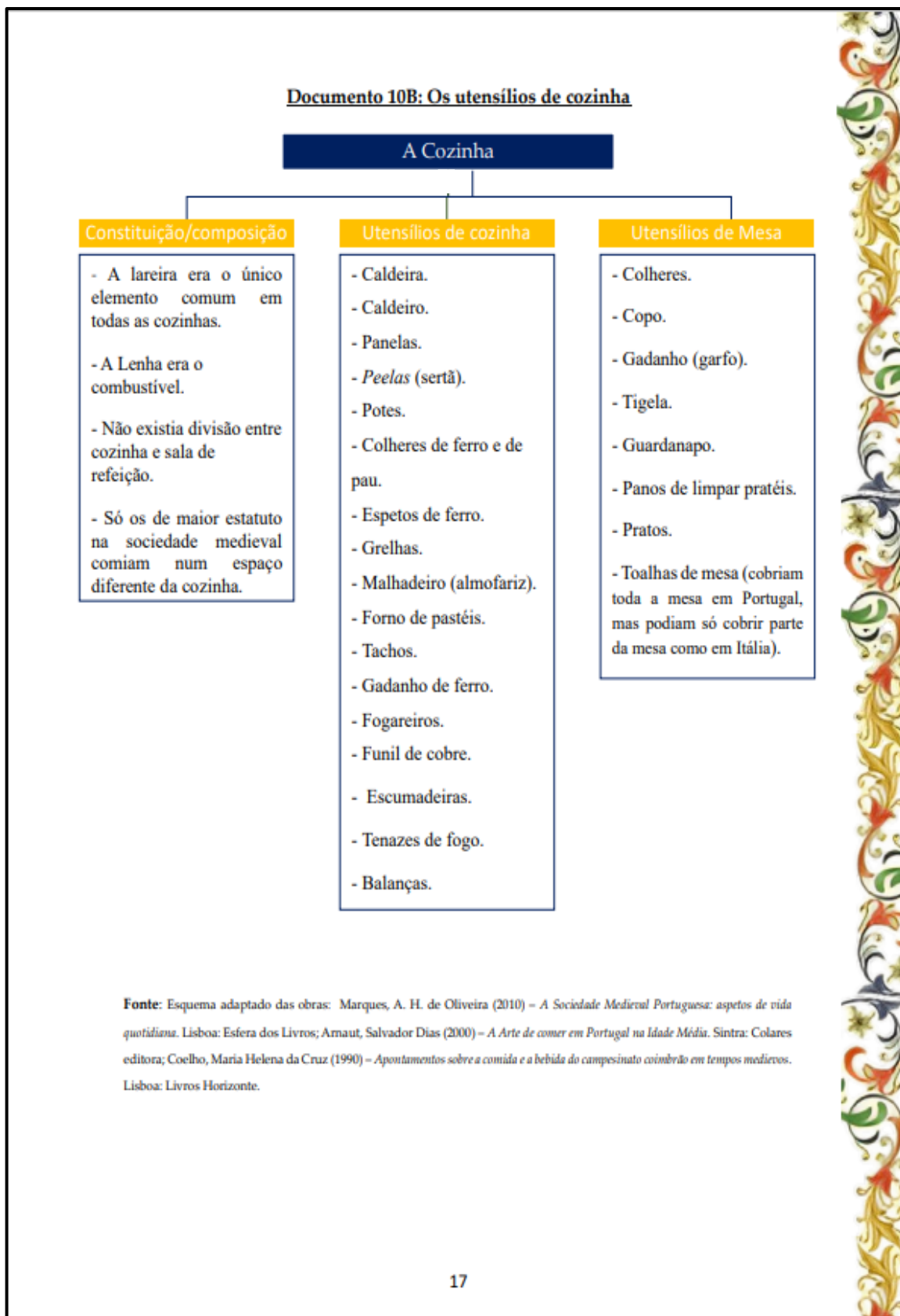
Documento 6C: A refeição de um camponês



Descrição: No Q. R. Code apresentado podes visionar a confeção de uma refeição medieval camponesa, isto é, uma refeição corrente do povo inglês. A historiadora britânica Chris Carr – especialista em história da alimentação medieval – demonstra os diferentes tipos de comida que um humilde trabalhador camponês teria acesso no período em estudo. Embarca nesta aventura e está atento!

Fonte: Canal de YouTube “Modern History TV”.

Anexo 17: Exemplos de esquemas de autoria própria presentes nos dossiês temáticos: “A Alimentação na Idade Média” e “A Habitação na Idade Média”.



Anexo 18: Documento sobre a heráldica das famílias medievais portuguesas, apresentado no dossiê “A Família e o afeto na Idade Média”.

Documento 8H: Algumas famílias medievais portuguesas

Descrição: Um dos símbolos maiores e mais importantes das famílias nobres europeias era o escudo de armas. Neste documento serão apresentados os escudos de armas de algumas das mais importantes famílias aristocráticas portuguesas do período da Idade Média.

Família Sousa



Descrição: Escudo pleno de vermelho, com uma caderna de crescentes de prata.

Família Maia



Descrição: Escudo pleno de vermelho, com uma águia de ouro, armada, lampassada e gotejada de negro.

Família Silva



Descrição: Escudo pleno de prata, com um leão de púrpura, armado e lampassado de azul.

Família Teixeira



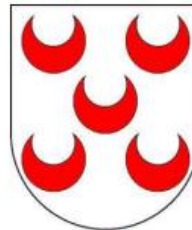
Descrição: Escudo pleno de azul com cruz potenziada de ouro e vazia de campo.

Família Lopes



Descrição: Escudo esquartelado: I e IV - de azul, com uma estrela de ouro de oito raios; II e III - de vermelho com uma flor-de-lis de prata; bordadura cosida de vermelho carregada com oito aspas de ouro.

Família Pinto



Descrição: Escudo pleno de prata com cinco crescentes de vermelho, postos em sautor.

Família Pereira



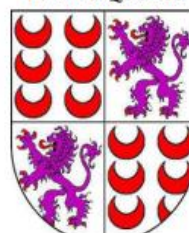
Descrição: Escudo pleno de vermelho, com uma cruz florenciada de prata e vazia do campo.

Família Pacheco



Descrição: Escudo pleno de amarelo, com duas caldeiras de negro, carregadas de três faixas de veirado de ouro e de vermelho, com as asas veiradas dos mesmos esmaltes, serpéntiferas de quatro peças de negro, duas para dentro e duas para fora.

Família Queirós



Descrição: Escudo esquartelado: I e IV - de prata, com seis crescentes de vermelho, postos 2, 2 e 2; II e III - de prata, com um leão de púrpura, armado e lampassado de vermelho. (Quando os leões se apresentam de vermelho, talvez por erro, estas armas referem-se aos Ramalho).

Anexo 19: Exemplo da tabela preenchida pelo grupo da Turma 007 aquando da análise do dossiê “As Distrações na Idade Média”.

Diversão Medieval

Caça

Desportiva

- grupo social: nobreza
- objetivo: atividade paramilitar
- características:
 - desporto/entretenimento
- Auxílios: cavalos e faleiros
- Utensílios: besta, arco e flecha
- Espécies: urso, javali, lobos, corvos, esquilos, gamos, onagros
- Cetraria e Montaria.

Económica

- grupo social: povo
- objetivos: fonte suplementar de
- características:
 - Auxílios: cães e feneis amestradas
- Utensílios: armadilhas, marmotas, ruelas, lincas, arcos, bestas, setas
- Espécies: lebre, coelho, raposa, cordeiros, fardans, zolros

Desporto

Torneios e Justas

- eram realizados para comemorar eventos políticos, cerimoniais
- mais populares
- forma de recreio
- tentos dos cavaleiros
- desporto muito perigoso

Ligeirices

- jogos de destreza e de sorte com ou sem cavaleiros

Luta

- luta pública
- popular no séc. XIV

- corpo a corpo

Pela

- jogos de perseguição
- jogos de cavaleiros
- jogo de interior
- era jogado dentro do castelo com a milícia
- tirado-se nos pentelhos do séc. XIV

Jogos de Mesa

Xadrez

- exigiam grande atenção e destreza
- jogado pela nobreza
- jogos de cartas
- jogos de intuição

Jogo de Cartas

- exigiam estratégia e habilidade
- jogos de azar
- jogos de sorte
- cartas feitas de madeira, marfim

Outros jogos

- o azeite
- a badalada
- a canção
- raposa e gamos
- jogo do filósofo

Atividades Femininas

- costura
- bordados

Música

Instrumentos de cordas

- citola
- harpa
- viola
- saltério
- alaúde

Instrumentos de Sopro

- flauta
- gaita

Instrumentos de Percussão

- pandeiro
- adufe
- castanholas

Trovadores

- referência do clero nobre
- eram muito apreciados por música
- desdobros de sentimentos (humores, amores e solidão)

Dança

Dança dos nobres

- acontecia nos banquetes e nos saraus

Dança do povo

- acontecia nos romances
- dança mais conhecida era o sapateado e o saltarello

O Farandole

- tipo de dança que se realizava na rua

Banquetes e saraus

- Momento essencial da vida social nobre.
- Copiosos, concorridos, luxuosos, animados por todo o tipo de divertimentos.

- Ouvia-se música, dançava-se, havia teatro, trovadores, etc.

Celebram:

- festas corteses podiam ser políticas, familiares ou festas de calendário

Realizam-se

- salões nobres do palácio
- pátio descoberto
- ao livre

Profissionais de diversão

- jograis e saltadores

1

* necessidades alimentares e a proteção das culturas e gados
o pragmatismo e eficiência

* recursos alimentares e a proteção das culturas e gados
 & pragmatismo e eficácia

Ficha de trabalho

**A Empatia Histórica e o
quotidiano medieval**

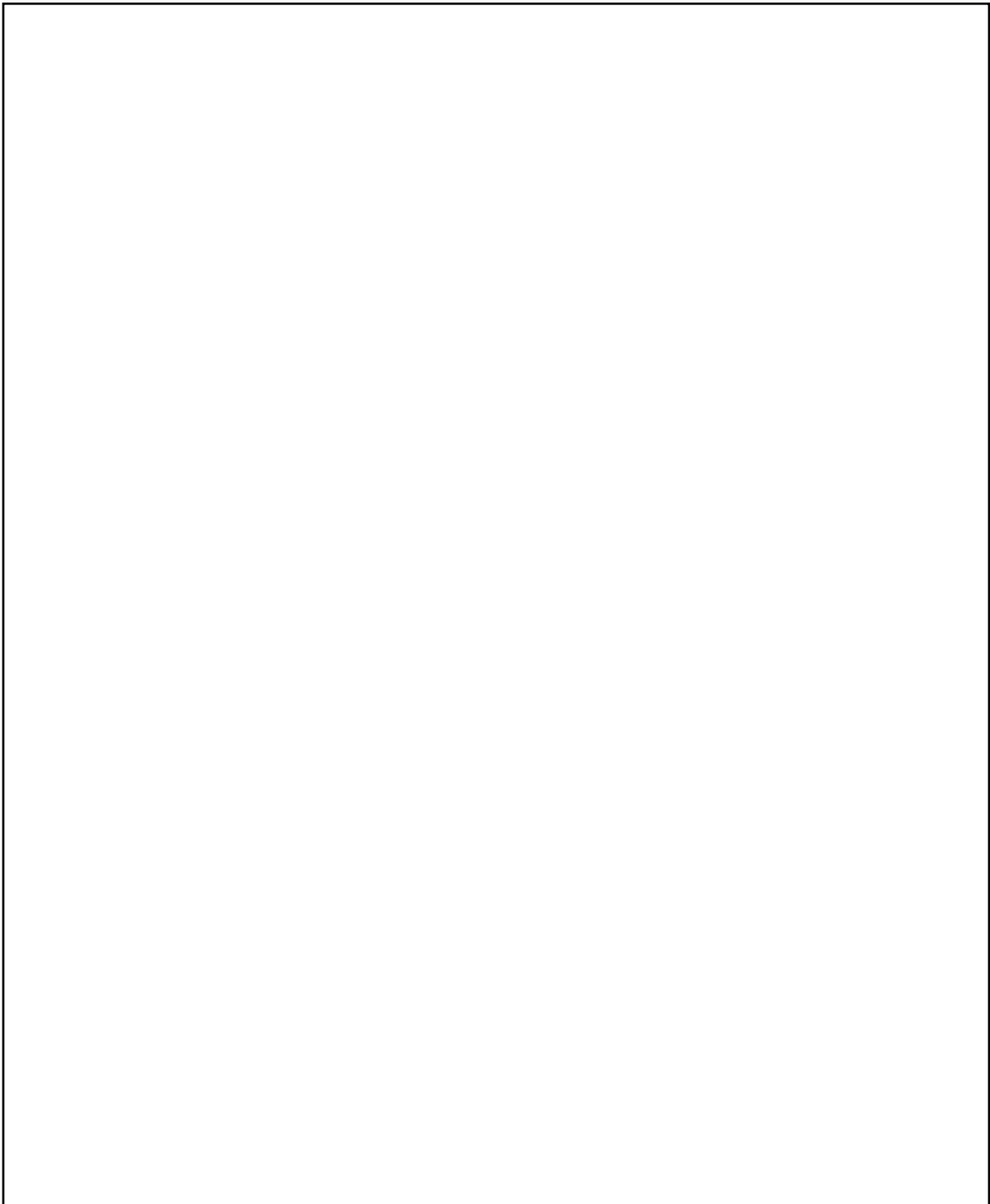
Na tua narrativa deves descrever:

- **A tua personagem:** vestuário; adereços; pai/mãe de família; escudo de armas.
- **O espaço envolvente:** habitação onde vives; a habitação onde acontece o banquete; o banquete; os profissionais da diversão; momentos de distração; a alimentação/ comida do banquete.
- **Personagens secundárias:** devem obedecer aos mesmos parâmetros anteriores e não têm de ser nobres.

Para a tua redação, relembra os dossiês analisados em aula e as apresentações dos teus colegas. Se quiseres podes ilustrar a tua narrativa (personagem; escudo de armas; banquete; etc....)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Aqui podes fazer a ilustração da tua narrativa.



Anexo 21: Rubrica de avaliação do exercício da narrativa histórica disponibilizada aos alunos.

Objeto de Avaliação – Narrativa Histórica					
CrITÉrios	NÍveis de desempenho				
	Muito insuficiente (0 a 6 valores)	Insuficiente (7 a 9 valores)	Suficiente (10 a 13 valores)	Bom (14 a 17 valores)	Muito Bom (18 a 20 valores)
Rigor Científico dos conteúdos 25%	- Não evidencia um conhecimento rigoroso do tema, nem utiliza os conceitos científicos inerentes ao mesmo.	- Evidencia algumas noções básicas em relação ao tema, mas apresenta muitas incorreções ao nível do vocabulário específico da disciplina.	- Evidencia um conhecimento pouco consolidado do tema e utiliza alguns conceitos científicos inerentes ao mesmo.	- Evidencia um conhecimento consolidado do tema e utiliza eficazmente os conceitos científicos inerentes ao mesmo.	- Evidencia um conhecimento consolidado do tema, utiliza eficazmente os conceitos científicos inerentes ao mesmo e interliga as duas dimensões de forma rigorosa.
Qualidade da informação da narrativa histórica 20%	- Não compreende o tema e as informações apresentadas não estão corretas.	- Apresenta informação muito vaga sobre o tema e não apresenta a informação necessária para o esclarecimento do tema.	- Refere a informação sobre o tema, mas não esgota o esclarecimento do mesmo.	- Explica corretamente o tema e apresenta a informação relevante sobre o mesmo.	- Interpreta e argumenta sobre toda a informação relevante do tema.
Contextualização histórica 20%	- Não contextualiza historicamente as informações apresentadas e nem segue as indicações sugeridas.	- Contextualiza historicamente as informações apresentadas, ainda que com muitas incorreções, e nem sempre segue as indicações sugeridas.	- Contextualiza historicamente as informações apresentadas, com poucas incorreções e segue as indicações sugeridas.	- Contextualiza historicamente as informações apresentadas e segue as indicações sugeridas.	- Contextualiza historicamente as informações apresentadas, interligando-as com a imaginação histórica e segue as indicações sugeridas.
Coerência da narrativa histórica 15%	- Apresenta uma narrativa sem qualquer organização, com ruturas de coesão frequentes.	- Apresenta uma narrativa pouco organizada com erros e incoerências.	- Apresenta uma narrativa em que a informação não aparece de forma progressiva e coerente.	- Assegura a progressão da informação em quase toda a narrativa e reflete as aprendizagens realizadas.	- Assegura a progressão da informação durante toda a narrativa, que hierarquiza claramente os pontos fundamentais das aprendizagens realizadas, mobilizando a ligação de ideias e conceitos.
Seleção e tratamento da informação 10%	- Não consulta os dossiês temáticos.	- Consulta os dossiês temáticos, mas seleciona informação irrelevante ou incorreta.	- Consulta os dossiês temáticos e seleciona alguma informação necessária para a compreensão do tema.	- Consulta os dossiês temáticos e seleciona a informação necessária para a compreensão e desenvolvimento do tema.	- Consulta os dossiês temáticos e seleciona toda a informação relevante para a compreensão e desenvolvimento do tema.
Correção Linguística 10%	- Apresenta erros que inviabilizam a compreensão do texto.	- Apresenta erros ortográficos, gramaticais e de pontuação que prejudicam a interpretação do texto.	- Apresenta alguns erros ortográficos, gramaticais e de pontuação, que não inviabilizam a compreensão global do texto.	- Escreve com correção ortográfica, gramatical e de pontuação, mas comete erros pontuais.	- Escreve com correção ortográfica, gramatical e de pontuação.

Anexo 22: Suporte *PowerPoint* da aula de introdução da atividade.



A Empatia Histórica e as mentalidades e cotidiano medieval

Atividade de aprendizagem

Conceitos



Empatia Histórica

A Empatia Histórica como a capacidade de um sujeito compreender e, acima de tudo, contextualizar as crenças, valores, motivações e ações dos agentes históricos, através do estudo rigoroso das evidências e do uso da imaginação histórica.



Imaginação Histórica

A imagem que o historiador dá ao seu objeto surge da forma como uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos fornecidos pelas declarações das fontes.

Conceitos



História das Mentalidades

A História das Mentalidades tem como objetivo primordial estudar as formas de pensar, sentir e agir dos agentes históricos, ou seja, de compreender o consciente coletivo do contexto histórico em estudo.



História do Quotidiano

A História do cotidiano, insere-se na esfera da vida privada e é a História do dia-a-dia, do banal, do vulgar, das rotinas e está intimamente ligada aos usos e costumes de um povo ou cultura.

Grupos



Alimentação

- Recruta 1.
- Recruta 2.
- Recruta 3.
- Recruta 4.
- Recruta 5.



Família e afeto

- Recruta 21.
- Recruta 22.
- Recruta 23.
- Recruta 24.



Moda

- Recruta 6.
- Recruta 7.
- Recruta 8.
- Recruta 9.
- Recruta 10.



Habitação

- Recruta 11.
- Recruta 12.
- Recruta 13.
- Recruta 14.
- Recruta 15.



Distrações

- Recruta 16.
- Recruta 17.
- Recruta 18.
- Recruta 19.
- Recruta 20.

Atividade por etapas

I Ler

Dossiês temáticos.



II Analisar

Através do guião de análise dos dossiês temáticos.

III Sintetizar

Numa breve apresentação os dossiês temáticos.



IV Construir

Uma narrativa.

Alimentação




- O que é dito na historiografia.
- O contexto geral da alimentação medieval.
- Os produtos consumidos: pão, carne, vinho, pescado, marisco, fruta...
- O espaço da cozinha.
- As refeições.



Moda

- O que é dito na historiografia.
- O contexto geral da moda medieval.
- Traje de Guerra.
- Traje Masculino
- Traje feminino.
- Adereços e acessórios.



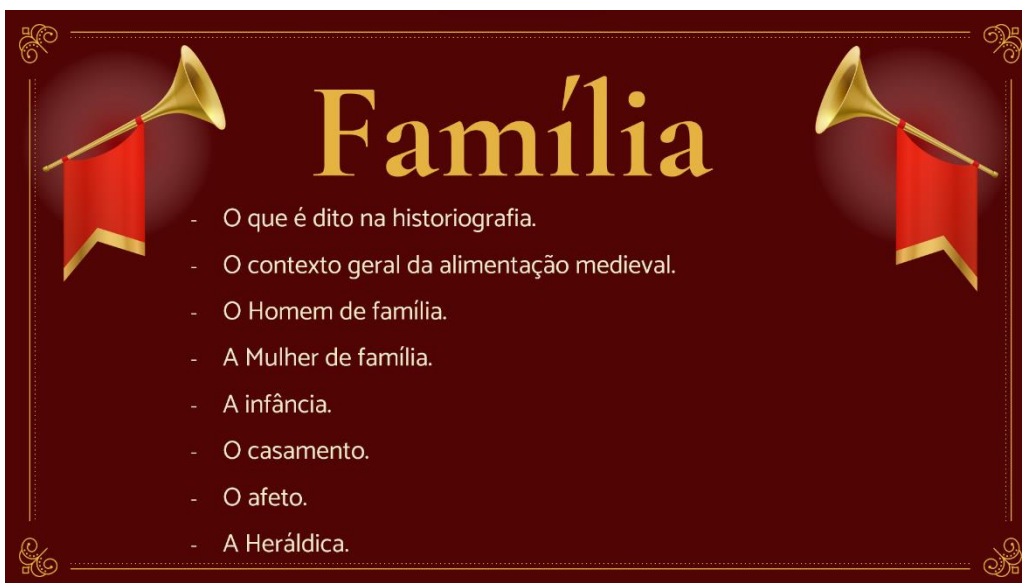
Habitação

- O que é dito na historiografia.
- O contexto geral da habitação medieval.
- Habitação régia.
- Habitação nobre.
- Habitação média.
- Habitação popular.
- O Mobiliário



Distrações

- O que é dito na historiografia.
- O contexto geral das distrações medievais.
- A caça medieval.
- O desporto medieval.
- Os jogos de mesa.
- A música e a dança.
- Os Banquetes e saraus.



Família

- O que é dito na historiografia.
- O contexto geral da alimentação medieval.
- O Homem de família.
- A Mulher de família.
- A infância.
- O casamento.
- O afeto.
- A Heráldica.



Guião de análise

- Orientações para analisar o dossiê.
- Questões aos vários documentos do dossiê.
- Quadro-síntese para preencher.



Ficha de trabalho

- Escrever um narrativa.
- Personagem real ou fictícia.
- Descrição da personagem.
- Descrição do espaço envolvente.
- Incluir personagens secundárias.

Guião de análise

A Habitação na Idade Média

∅ O presente guião de análise serve para orientar a exploração do Dossiê “A Habitação na Idade Média”. Neste irão encontrar os principais pontos a ter em consideração quando estiverem a analisar as diversas fontes presentes.

∅ Nesta etapa, o objetivo principal é que através das fontes fornecidas no dossiê consigam apresentar à turma as principais características da Habitação Medieval e proporcionar aos vossos colegas um conhecimento mais alargado sobre esta temática.

∅ Através do material disponibilizado o grupo terá de fazer uma pequena apresentação [5 a 10 minutos] sobre a Habitação Medieval, pelo que deverão indicar as principais curiosidades, diferenças e características encontradas e exemplificá-las, sempre que possível, com documentos iconográficos – desta forma, facilitam a compreensão dos restantes colegas.

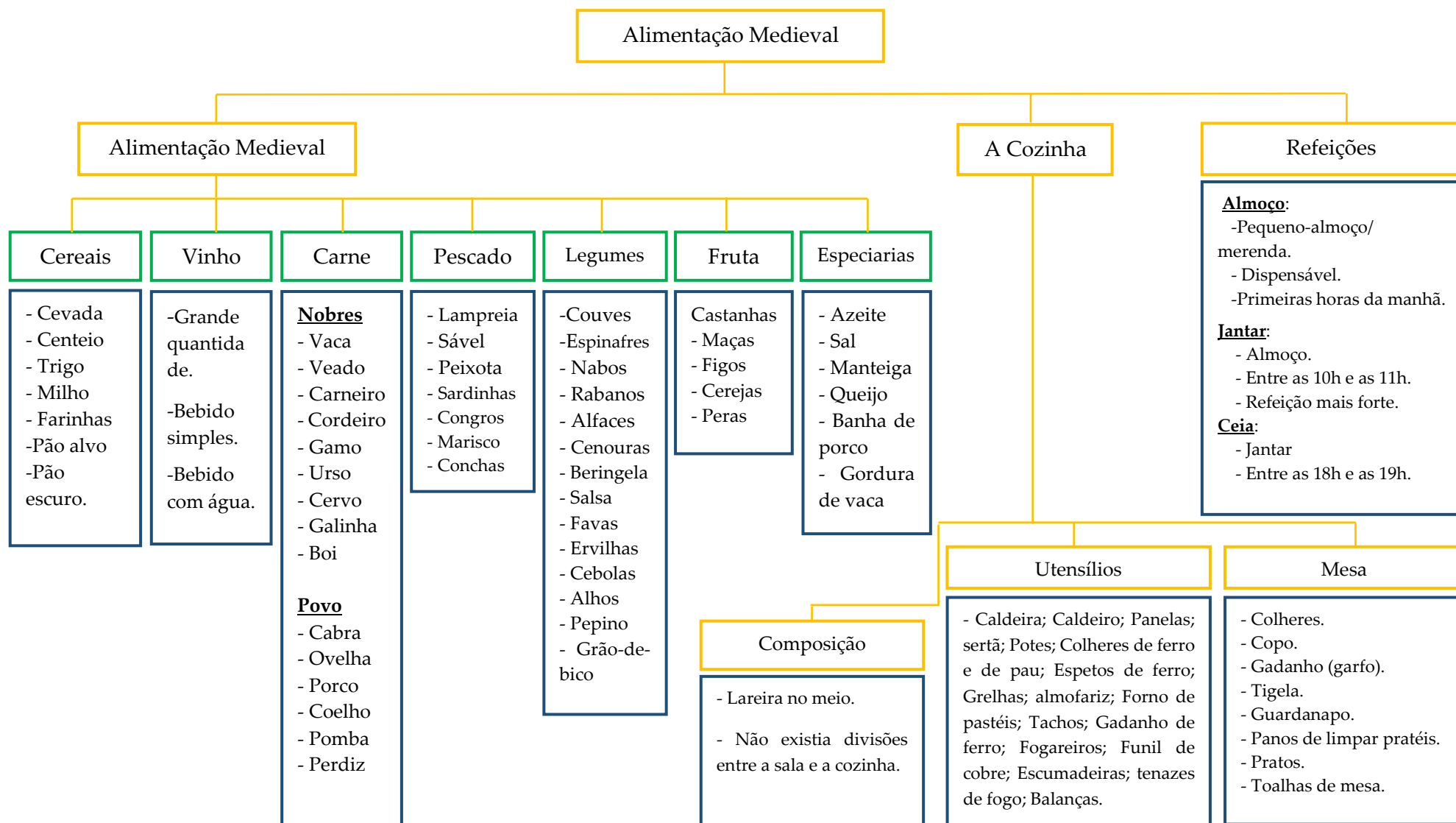
∅ Na vossa apresentação devem ter em atenção, pela ordem que preferirem, os seguintes tópicos:

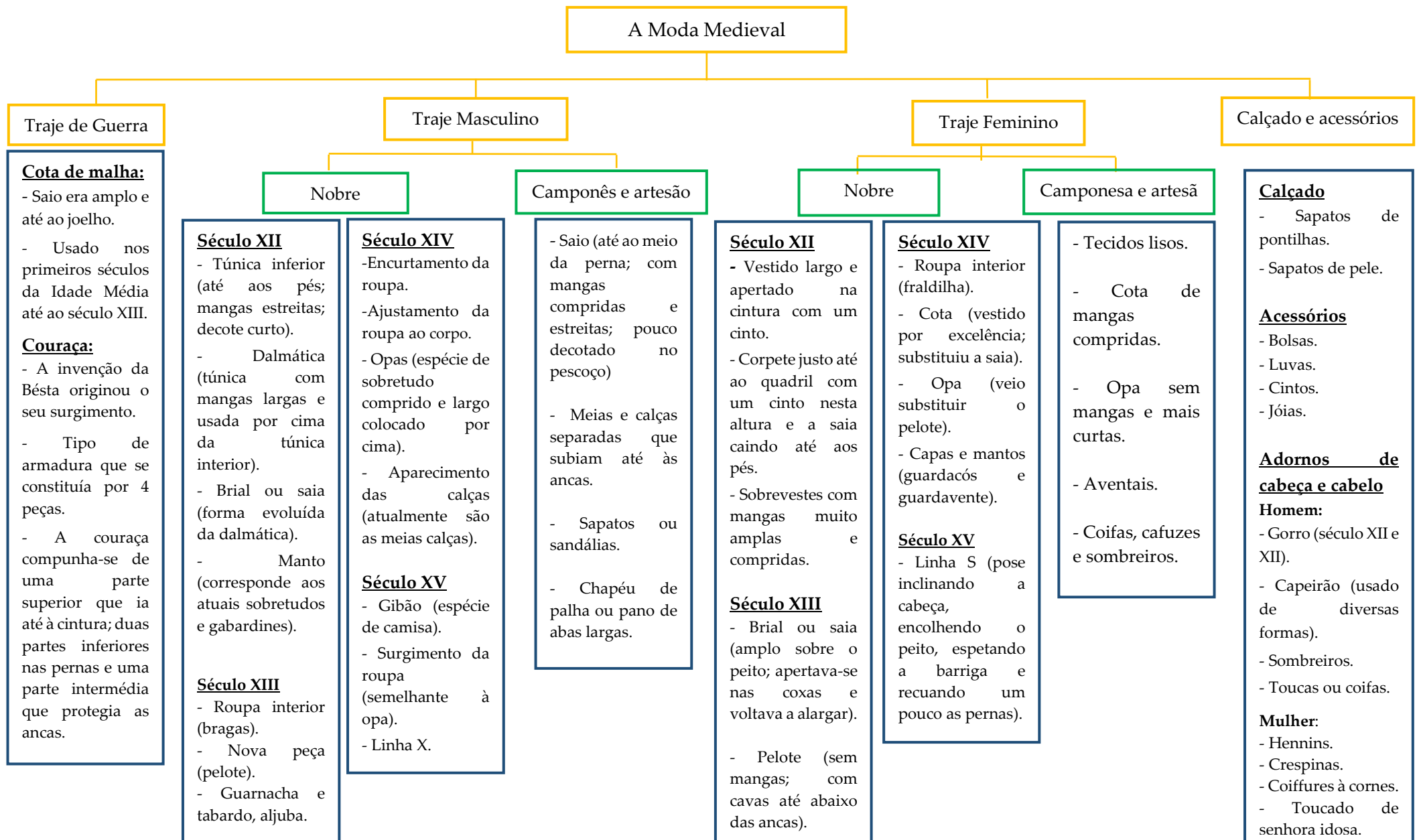
- Caracterização geral da Habitação na Idade Média.
- A Habitação Real.
- A Habitação Senhorial/nobre.
- A Habitação Média.
- A Habitação Popular.
- O mobiliário na Idade Média.

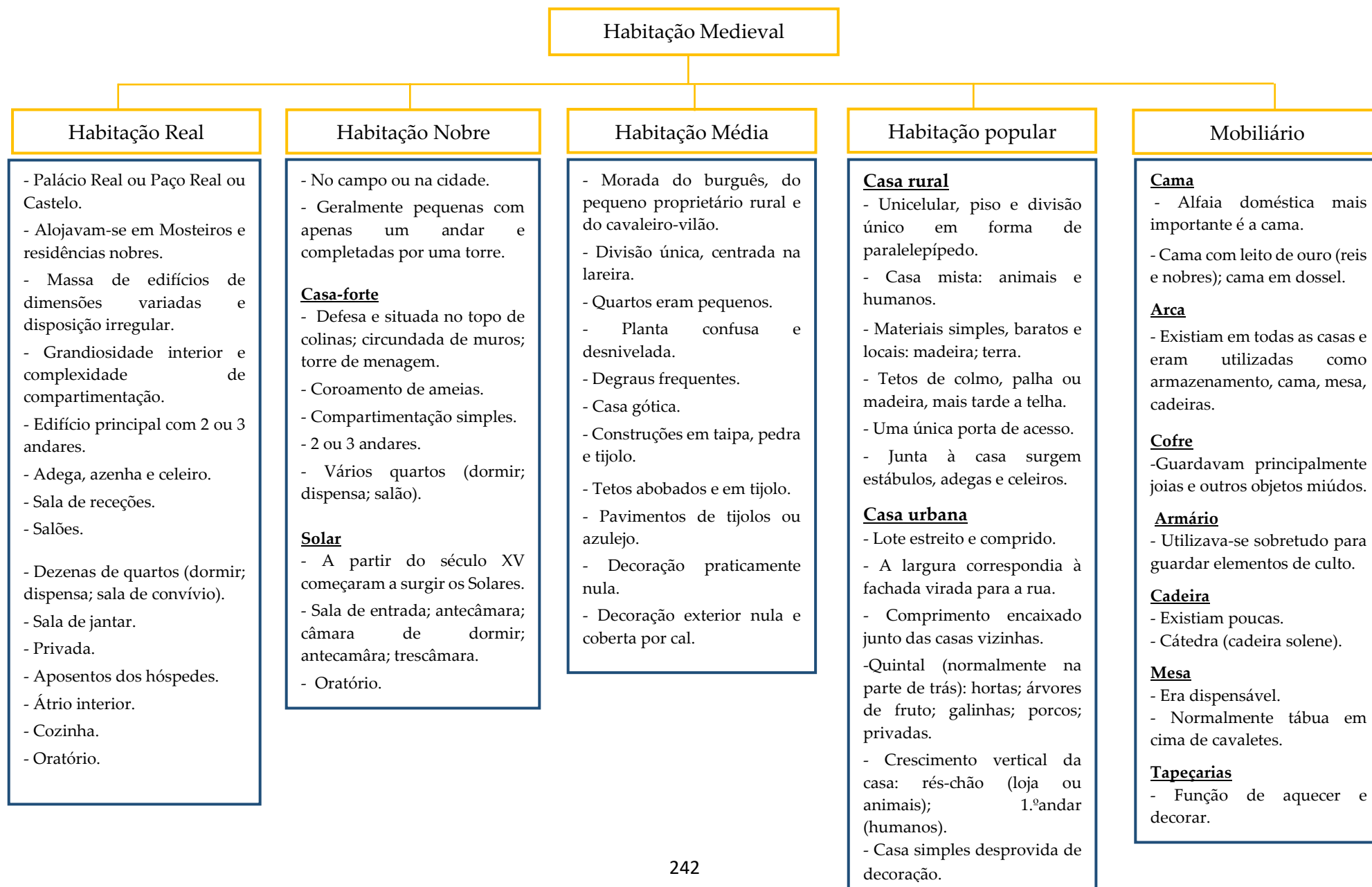
∅ **Questões a responder:**

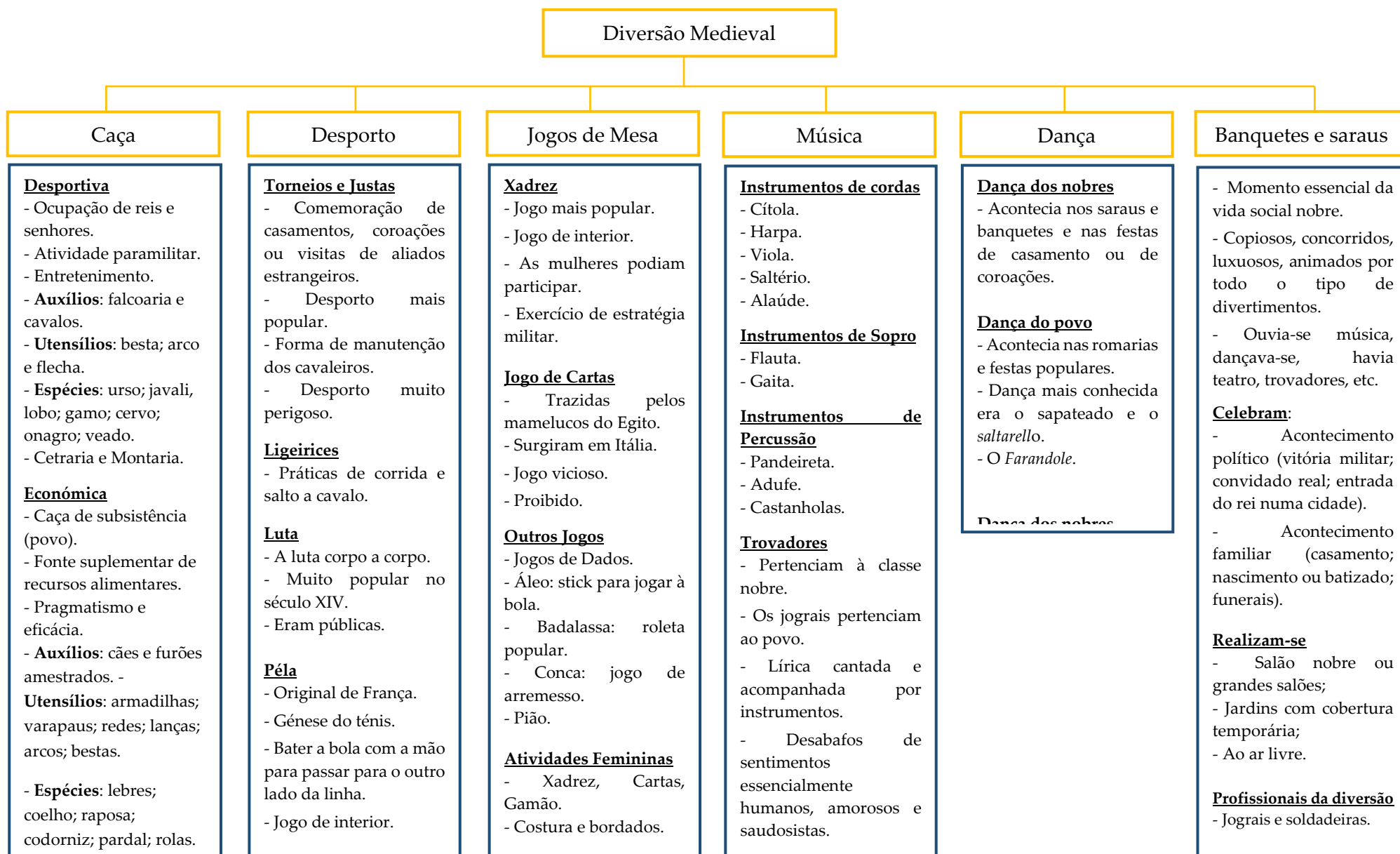
1. Identifica os vários tipos de habitação medieval. [Dossiê]
2. Indica as características gerais dos vários tipos de habitação medieval. [Doc. 3A e 3B]
3. Caracteriza a habitação régia na Época Medieval. [Doc. 3A, 3B, 3C]
4. Explica a evolução da habitação régia em Portugal. [Doc. 3A]
5. Identifica os principais tipos de castelos portugueses. [Doc. 3C]
6. Indica as principais localizações da habitação régia em Portugal. [Doc. 3A e 3C]
7. Caracteriza a habitação nobre na Época Medieval [Doc. 4A, 4B, 4C, 4D, 4E e 4F]
8. Indica a importância da Casa-Torre. [Doc. 4B, 4C e 4D]
9. Caracteriza a habitação média na Idade Média. [Doc. 5A e 5B]
10. Caracteriza a habitação popular da Idade Média. [Doc. 6A]
11. Indica as principais funções da casa corrente. [Doc. 6A]
12. Caracteriza o mobiliário medieval. [Doc. 7A, 7B, 7C, 7D, 7E, 7F e 7G]

Anexo 24: Esquemas-síntese apresentados aos alunos para preencher durante a análise dos Dossiês Temáticos (sugestão de preenchimento).









Família Medieval

Família

- Conceito polissémico.
- Na Alta Idade Média europeia, a família designava todos os elementos consanguíneos de um determinado indivíduo e englobava parentesco espiritual (padrinhos, afilhados).
- Na Idade Média não se reportava a uma forma de organização do parentesco, mas sim a uma unidade residencial comum, sob a autoridade do mesmo senhor.
- Em Portugal, designava, em geral, o conjunto do grupo doméstico de um Senhor, abarcando o núcleo dos parentes próximos que com ele habitavam, bem como os servidores.

Constituição da Família

Pater Famílias

- Dever de casar e de procriar.
- Dever de governar a economia doméstica.
- Não tinha a ideia de poupança.
- Dever da plena satisfação das necessidades do corpo ou do espírito.

Mulher

- Deve limitar-se ao lar.
- Grande autoridade no lar.
- Liberdade dentro de casa.
- Dever de cuidar dos problemas da família, dos serventes, dos filhos.

Criança

- O sentimento de infância não existia tal como hoje o confecionamos.
- Relatórios legistas medievais mostraram que existia infância na Idade Média: brincadeiras, brinquedos, etc. (Stollball; Homem Cego).

Casamento

- O Casar pela Igreja só se tornou uma realidade a partir do século XIII.
- Durante os primeiros anos do cristianismo, não era claro se o casamento devia ser monogâmico, indissolúvel e fundamentado no consentimento recíproco.

Casamento Principesco

- O casamento consolida relações políticas.
- O casamento negociava-se.
- O casamento era imposto.
- Havia o casamento por rapto, que obrigava a família da noiva a aceitar
- Não era necessário o consentimento da noiva.

Casamento nobre

- Semelhantes aos casamentos principescos.
- Estratégia para perpetuar a linhagem.

Casamento popular

- Os pais escolhiam os conjugues.

Afeto

Relação pai e filho

- Os filhos só saíam de casa quando casavam.
- Os filhos encontravam-se subjugados aos pais até se casarem.
- Os pais podiam deserdar os filhos se estes não cumprissem com os seus deveres e obrigações.

A filha, esposa, mãe

- Filha obediente.
- Mãe cuidadora, inclusive dos filhos bastardos.
- Na viuvez clausura num mosteiro.

Adoção

- Os filhos adotados tinham todos os direitos e deveres que eram atribuídos aos filhos biológicos.
- A adoção tinha que ser confirmada e autorizada pelo rei.

Heráldica

Definição

- Ciência que estuda os escudos de armas.
- Ligada à evolução do armamento e à necessidade de identificação dos combatentes em batalhas e torneios.

Escudo de Armas

- Emblemas em cores, próprios de uma família, comunidade ou de um indivíduo.

Tipos de escudo: peninsular; inglês; polaco; alemão; ogival; francês; suíço; italiano; amendoado; oval; quadrado; lisonja feminino.

Cores: Ouro; Prata; Vermelho; Azul; Verde; Púrpura; Negro; Peles.

Partições: Partido; Cortado; Fendido; Talhado; Esquartela; Girona; Francha.

Pecas do Escudo: chefe; faixa; contra-chefe; pala; barra; asna; cruz; aspa; pálio; mantelado; canto; calçado; chapado; pila; fretado; vestido; escudete; grão; franco-quartel; cantão; bordadura; orla; equipolado; xadrezado; burelado; besantes;

Anexo 25: Excertos das narrativas que apresentam contextualizações mais profundas ou diferentes daquelas disponibilizadas nos dossiês

Eu, D. Afonso III, após tantas conquistas, glórias e triunfos neste dignificante ano de 1249, mereço eu e os meus, família e acompanhantes de sucesso, um grande momento de descontracção e, por isso, encontro-me na minha grandiosa habitação, Castelo de São Jorge, onde concebi a todos os referidos, um momento de diversão e degustação de boas iguarias.

O evento realita-se no meu castelo que apresenta diversos andares, uma grandiosidade interior e ainda complexos e múltiples compartimentos, como a sala de recepção e um grande salão ^{no} qual estou a fazer uso para este banquete.

Encontro-me deslumbrante e bem vestido com o meu pelote, a minha camisa de linho (bragaa), o meu estiloso manto e como tem de ser e, de se referir, as minhas bragas como roupa interior. Nos pés, apresento uns sapatos de porta e como adereços uma invejável balsa e um colar de âmbar repleto de pedras preciosas.

Eu, o pai de família, estou presente com a minha esposa, D. Beatriz de Castela que através do nosso Casamento Príncipe, cumpriremos o dever de casar e procriar e estabeleceremos a paz com o vizinho.

Narrativa n.º 1: A aluna sugere o Castelo de São Jorge como uma possível residência do Rei D. Afonso III. Estas informações nunca foram referidas nos dossiês temáticos e, portanto, demonstram outras pesquisas e conhecimentos.

D. João I aclamado rei de Portugal
eu e a minha família
Estávamos no dia 6 de abril de 1385, tínhamos acabado
de chegar ao Palácio Nacional de Sintra vindos das
Cortes de Coimbra onde o filho ilegítimo de D. Pedro I
com D. Teresa de Laurencos, D. João I, o Mestre de Avis
foi aclamado rei de Portugal. ✓
Chegamos então ao Palácio Nacional de Sintra, um
palácio muito luxuoso com muitos quartos e aposentos
de hóspedes, uma sala de receção (onde fomos bem
recebidos), para além disso tinha ainda uma cozinha
com fogões, lareira e chaminés, uma sala de jantar
e um oratório onde se faziam as orações. ✓
Para celebrarmos este acontecimento, foi-nos prepara-
do um banquete com muita variedade de comida: pão,
vários tipos de carne como a carne de vaca, boi, ave,
cervo e urso, ovos e alguma variedade de peixe
como o marisco. Havia também sobre a mesa
legumes e algumas frutas. ✓
Ao armar o banquete estavam trovadores e
jograis a cantarem cantigas de amor. Havia
diversas atividades lúdicas para os convidados
se entreter como xadrez, damas e damas. ✓

Narrativa n.º 2: O aluno contextualiza a sua narrativa com menção às Cortes de Coimbra de 1385, nas quais D. João, Mestre de Avis, foi aclamado rei de Portugal. Estes dados não foram mencionados em nenhum dos dossiês temáticos.

Em 1416, depois da conquista de Ceuta, D. João I regressava ao seu palácio real em Portugal com os seus três filhos D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique, as esposas de D. Duarte e D. Pedro e a filha do rei, Isabel de Portugal, decidiram que na semana seguinte iriam realizar um banquete para celebrarem a conquista em África e para homenagearem a rainha Filipa de Lancastre na qual iria fazer um ano da sua morte.

Um dia antes do banquete começaram os preparativos, mandaram decorar ainda mais o salão principal que ficava ao lado da sala de recreios e da sala de jantar, os criados foram mandados arrumar os aposentos dos hóspedes e também o palácio todo que continha 3 andares e o átrio. Já no dia do banquete os convidados (nobreza e alguns burgueses importantes) foram recebidos por D. Duarte I e sua esposa Leonor de Aragão com a ajuda de dois criados.

Todos os membros da nobreza e alta burguesia tinham trajes muito elegantes, as senhoras usavam cotas de veludo e de seda e sobre a cota usavam a opa, ainda vestido usavam o guardacós e o guardaventre. Ao pescoço e nos pulsos as senhoras usavam colares e pulseiras valiosas como a pedra âmbar, na cabeça usavam o famoso hennins e nos pés calçavam sapatos de ponta. Já os senhores também usavam roupas muito parecidas uns com os outros, a maior parte usava uma camisa normalmente de linho e uma saia pouco abaixo dos joelhos, como manto alguns usavam o tabardo ou os guardacós e o guardanavos. Como

Narrativa n. °3: A aluna contextualiza a sua narrativa com a conquista de Ceuta em 1415 e a morte, no mesmo ano, da rainha D. Filipa de Lancastre, pelo que demonstra interesse em pesquisar mais sobre a história da família real portuguesa daquele período.